بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة جرش

كلية العلوم التربوية

قسم الإدارة التربوية

تقييم برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية من وجهة نظر المدرسين والطلبة/المعلمين

Assessment of the Teachers' Training Programs at Jordanian Universities From View Point of Faculty Members and Students/Teachers

إعداد

ميسر أسعد الرواشدة

إشراف الأستاذ الدكتور

أحمد بطاح

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في

التربية تخصص الإدارة التربوية – كلية العلوم التربوية

جامعة جرش- الأردن

2014

التفويض

أنا الطالبة: ميسر اسعد الرواشدة, أفوض جامعة جرش بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم حسب التعليمات النافذة في الجامعة.

التوقيع:

التاريخ: 2014/5/18م.

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة (تقييم برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية من وجهة نظر المدرسين والطلبة/المعلمين)

وأجيزت بتاريخ :2014/5/18م.

<u>أعضاء لجنة المناقشة</u>	<u>التوقيع</u>
أ.د . أحمد بطاح / مشرفا ورئيساً إدارة تربوية	....
د. عونية أبو سنينة/ عضواً إدارة تربوية	....
د. شاهر أبو شريخ/ عضواً إدارة تربوية	....
د. حيدر العمري/ عضوا خارجياً إدارة تربوية	....

الإهداء

إلى مصدر قوتي وملهمي إلى من شجعني لاكمل مسيرتي في طلب العلم

أبي حفظه الله

إلى نبع الحنان التي تجرعتْ كأس الشقاء مراً لتسقيني رحيق السعادة. إلى

التي أنارت دربي و دفأتني بحنانها

أمي أطال الله بعمرها

إلى من ساعدني وقدم لي النصح والإرشاد في دراستي

إلى قرة عيني أخي

الدكتور علي

إلى أحبائي وشمعة دربي

إخوتي وأخواتي

إلى كل طالب علم

إلى كل هؤلاء اهدي هذا الجهد المتواضع

الشكر والتقدير

الحمد لله سبحانه والثناء عليه بان كان لي العون في انجاز هذا العمل, والذي آمل أن يكون خالصا لوجهه الكريم.

قال صلى الله عليه وسلم "من لا يشكر الناس لا يشكر الله", واني إذ أتوجه بالشكر الجزيل إلى جامعتي التي احتضنتني طيلة فترة دراستي "جامعة جرش " ممثلة برئيسها, ونائب رئيسها الذي لم يبخل عليّ في تقديم النصح والإرشاد والملاحظات القيمة, أستاذي الفاضل ومشرفي الأستاذ الدكتور أحمد بطّاح, كما أتوجه بالشكر الجزيل لأساتذتي الكرام أعضاء لجنة المناقشة, الدكتورة عونية أبو سنينة, والدكتور شاهر أبو شريخ, والدكتور حيدر العمري, كما أتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساعدني ولو بالقليل لانجاز هذا العمل المتواضع.

قائمة المحتويات

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفص الرابع

عرض النتائج

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

قائمة الجداول

قائمة الملحقات

الملخص

تقييم برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية من وجهة نظر المدرسين والطلبة/المعلمين

إعداد

ميسر اسعد الرواشدة

إشراف الأستاذ الدكتور

احمد بطّاح

هدفت الدراسة إلى تقييم برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية من وجهة نظر المدرسين والطلبة المعلمين, والكشف عن استجابات أفراد العينة حسب متغيرات: الجامعة, والجنس, والمؤهل العلمي, وسنوات الخبرة.

وتكونت عينة الدراسة من (210) طالب ومدرس من جامعة جرش وجامعة اليرموك, حيث كان عدد أفراد العينة في جامعة جرش (42) وجامعة اليرموك (168) حيث كان عدد الطلاب/ المعلمين (178) والمدرسين (32). ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (47) فقرة. وقد أظهرت النتائج أن فعالية برامج إعداد المعلمين بالجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي(4.08), وان فعالية برامج إعداد المعلمين بالجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.81), ووجود فروق ذات دلالة إحصائية للأداء ككل عند مستوى الدلالة على حسب متغير الجامعة (جرش، اليرموك)، وكانت الفروق لصالح جامعة جرش, وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، لإجابات أفراد عينة الدراسة المدرسين، على حسب متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، الجامعة). لإجابات المدرسين. وخرجت الدراسة بعدة توصيات من أهمها: متابعة الطالب الخرّيج بعد الخدمة من قبل الجامعة لمدة سنة, وذلك للتأكد من تحقيق الأهداف، توفير التقنيات اللازمة وتسهيل عملية استعمالها في الجامعة، توفير الدعم المادي اللازم لكل من الطالب/ المعلم, وعضو هيئة التدريس وكذلك الحوافز التشجيعية بهدف الارتقاء بمستوى المخرجات والنتاجات للمنظومة التعليمية, إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية لتقييم برامج إعداد المعلمين من وجهة نظر الخبراء.

الكلمات المفتاحية: تقييم, برامج إعداد المعلمين, المدرسين, الطلبة/المعلمين.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة :

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ...

تعد مهنة التعليم من أسمى المهن وأقدسها، فقد أرسل الله عز وجل الأنبياء والمرسلين معلمين للناس يخرجونهم من الظلمات إلى الهدى لقوله عز وجل "كما أرسلنا فيكم رسولا منكم يتلو عليكم آياتنا ويزكيكم ويعلمكم الكتاب والحكمة ويعلمكم ما لم تكونوا تعلمون"(سورة البقرة آية151). إنها مهنة سامية لأنها تتطلب من المعلم عملا متواصلا، ومهارات خاصة، وخلقا قويما ينبثق من الشعور العميق بالمسؤولية نحو الفرد المتعلم، وأهداف المجتمع، فالمعلم قدوة حسنة لطلبته في الأخلاق والتحصيل العلمي، لذلك لا بد من أن يكون الشخص الذي يمارسها متصفا بأفضل الصفات، ويكون ذا أفق واسع، وخلق قويم، وهي مهنة تتطلب من أصحابها علما ومهارة وشعورا بالأمانة والتزاما بالمسؤولية تجاه الفرد المتعلم، وذلك لتحقيق أهداف المجتمع وطموحاته.

تسعى العملية التربوية إلى تحقيق هدف أساس يتمثل في مساعدة الطلبة المعلمين على تنمية وتطوير أدائهم للنهوض بالعملية التعليمية التعلمية على أكمل وجه (الأحمد،٢٠٠٧).

ويعد المعلم الركيزة الأساسية في النظام التعليمي وعليه تبنى جميع الآمال المستقبلية التي تهدف إلى تحسين العملية التعليمية وبقدر الاهتمام والتطور الذي يلحق بمستوى المعلم، بقدر ما يؤدي إلى نمو الطلبة وتطورهم فالمعلم كقائد يؤثر تأثيرا كبيرا في طلبته، لأنه العنصر الفعال الرئيس في تنشئة الطلبة (عبد السلام، ٢٠٠٠).

ولأن المعلم يمثل الركيزة الأساسية في عملية التعليم، فلا بد من أن يحظى إعداده بالاهتمام والدراسة؛ لكونه عصب المهنة ومحركها الأساسي، فهو المسؤول الأول عن تحقيق أهداف التربية، وعامل من عوامل تطوير المجتمع وتنميته (درويش،2002).

يرى احد المتخصصين انه ينبغي إعداد نوعية من المتعلمين تملك المقدرة على التعلم مدى الحياة، وتطوير معارفها ومهاراتها، وهذه النوعية الجديدة من الخريجين لا يمكن أن تتحقق في ظل نظام تعليمي تقليدي يعتمد على التلقين واسترجاع المعلومات(الكندري،2002).

يعتبر الهدف الأساسي لبرنامج إعداد المعلمين الذي يطرح في الجامعات الأردنية هو رفع المستويين العلمي والمهني للمعلم في مرحلة التعليم الأساسي وكذلك لسد الفجوة الناتجة عن اختلاف الكفايات الأدائية والمعرفية والسلوكية.

ونظرا لأهمية وحساسية المرحلة التي يدرس فيها معلمو الصفوف الثلاثة الأولى، فان من المنطق أن تُعطى هذه الفئة من المعلمين العناية الخاصة من خلال برامج إعدادهم؛ لاهتمام هذه البرامج بإعداد معلمين لتعليم الطلبة جميع المواد الدراسية، بعكس برامج إعداد معلمي المراحل الدراسية الأخرى (Hopkins,2007).

ومن هنا فإن الباحثة ترى أن مسؤولية إعداد المعلم وتأهيله مسؤولية كبيرة يجب الاهتمام بها والتنبه إليها، ويجب تضافر كافة الجهود؛ إذا ما أردنا تنشئة الأجيال القادمة التنشئة الصحيحة والسليمة وتحقيق طموحاتنا وتطلعاتنا المستقبلية لإيجاد المعلم القادر على النهوض بطلابه ومجتمعه.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تركز برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي على إعداد وتأهيل معلم المستقبل أكاديمياً و مهنياً و ثقافياً كأفكار ومسلمات نظرية، بينما كثير من هذه الجوانب غائب في الممارسة العملية، كما أن هناك ضعفاً في التنسيق بين القائمين على تعليم الجانب التخصصي والقائمين على تعليم الجانب المهني مما ينعكس بدوره على عملية الإعداد، بحيث يبدو البرنامج وكأنه مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة لأداء الامتحان فيها، بل غالباً ما تخفي على الطالب المعلم مبررات ودواعي دراسة الموضوعات التي تعلمها أو ممارسة الأنشطة التي قام بها.

أشار توم (1999) إلى أن الانتقادات الموجهة للإعداد المهني للمعلمين تتضمن أن المقررات التربوية ليست ذات قيمة، وغير عملية، وغير محددة الاتجاه. والمناهج التربوية مجزأة. إما شويطر(2006) فقد أشار إلى أن ابرز جوانب القصور في برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي هو: تعدد الجهات المسؤولة عن إعداد وتدريب المعلم، والتفاوت في مستوى هذا الإعداد (إعداد وزارات التربية والجامعات والمعاهد)، والنمطية من حيث اعتماد خطط دراسية ومساقات موحدة لجميع الطلبة الملتحقين ببرنامج إعداد المعلمين، وغياب أو عدم وضوح أهداف برامج إعداد وتدريب المعلم، والتفاوت في التركيز على مستوى المكونات الأساسية لبرامج إعداد وتدريب المعلم وهي (ثقافة عامة، وثقافة خاصة، وثقافة مسلكية)، وعدم التوازن في التركيز على الجوانب المعرفية أو النظرية والجوانب الأدائية والتطبيقية والفصل بين أعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة وأثناء الخدمة. وإن ما سبق يحمل في طياته الدعوة لتقييم برامج إعداد المعلم للتعرف على نقاط القوة والضعف فيها.

من خلال الاطلاع على برامج الإعداد والتأهيل للمعلمين وتدريبهم في الجامعات الأردنية، وكذلك من خلال الاطلاع على نتائج العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال برامج الإعداد والتأهيل والتدريب للمعلمين لوحظ وجود ضعف عام في تصميم مثل هذه البرامج، كما أظهرت نتائج دراسات عديدة فشل برامج إعداد المعلمين في كثير من دول العالم وذلك بوجود فجوة كبيرة بين النظريات التي يدرسها الطلبة في مساقات إعداد المعلمين والواقع الذي يواجهونه عند ممارستهم الفعلية لهذه النظريات في الغرفة الصفية، وان دراستهم لهذه المساقات لا تحدث لديهم تغييرات في تصوراتهم عن أنفسهم كمعلمين ، ولا في الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمونها في التطبيق العملي (Jong&Brinkman,1999)، وهذا يعني أن الطلبة المعلمين يحملون عادة أفكاراً حول درجة امتلاكهم لمهارات التعليم قبل انخراطهم في التطبيق الفعلي لما تعلموه من مبادئ ونظريات تربوية، وهذه الأفكار كما أشار برايان (Brayan,2003) تمثل حصيلة خبراتهم التي اكتسبوها في أثناء ملاحظاتهم لمعلميهم في المراحل الدراسية المختلفة، وما حصلوا عليه من معرفة تربوية في أثناء دراستهم في الجامعة، وهم يميلون إلى التمسك بهذه الأفكار ما لم يقتنعوا بأهمية ما يقدمه القائمون على برامج إعداد المعلمين، وما لم تقدم لهم أفكار تعطي تفسيرا أفضل للخبرات التي يمرون بها تدفعه لتغيير هذه المعتقدات، وبمقدار التغييرات التي تحصل لهذه الأفكار ونوعها، وما تعنيه من تطور في المهارات التدريسية التي يمتلكونها، يكون الحكم على فاعلية برامج التربية العملية ومقدرتها على تحقيق الأهداف التي وضعت لها.

وقد تم الاطلاع على بعض الدراسات المتعلقة بموضوع البحث، ومن بينها دراسة مظهر عطيات وخالد عطيات التي كانت تحت عنوان " تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة" التي كان من نتائجها أن درجات تقييم الطلبة لأهداف ومحتوى ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال، وتقييم البرنامج

ككل جاءت جميعها بدرجة متوسطة، حيث جاءت وجهات نظر الطلبة في تقييم البرنامج ومجالاته متقاربة وهذا يشير إلى أن برنامج الدبلوم العام في التربية يحظى بتقدير متوسط. ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن هناك ضعفا في مراجعة وتطوير البرنامج فيما يتعلق بأهدافه وخططه الدراسية ووصف المواد الدراسية والممارسات التدريسية مما يجعل الحاجة ماسة لمراجعة الأهداف والخطط الدراسية للبرنامج والممارسات التعليمية وتعديلها ومعالجة نقاط الضعف فيها، وكانت من ابرز التوصيات التي أوصى بها مظهر عطيات في دراسته:

إجراء دراسة تقييمه لبرامج إعداد المعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس للوقوف على مدى فعالية البرامج، ومدى تلبيتها لاحتياجات السوق المحلي(عطيات،2010).

ومن جانب آخر فان تقييم البرنامج سواء أكان في أهدافه أو محتوياته أو مخرجاته فانه يتم في ضوء البيئة التربوية والمتغيرات المرتبطة بها باعتبارها الوعاء الذي تتم فيه العملية التربوية. وبالتالي مثل هذا الضعف يؤدي إلى ضعف أداء وقدرة المعلم المؤهل أثناء عمله في التدريس، الأمر الذي يؤدي إلى تدني المستوى التحصيلي لدى التلاميذ. كما أن معظم برامج كليات التربية تعجز عن تزويد الطالب المعلم بمهارة التعلم الذاتي الأمر الذي يجعله غير قادر على متابعة المتغيرات التي تطرأ على محتويات المنهج نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي في العصر الحديث، كما أن هذه البرامج تتابع في الدراسات النظرية ولا يحظى الجانب العملي التطبيقي بالاهتمام الكافي، وهي لا تنمي لدى الطالب المعلم الاتجاهات نحو مهنة التعليم ولا تبرز أهمية هذه المهنة ولا تنمي شعور الطالب المعلم بالانتماء إليها، إضافة لما سبق فإن هذه البرامج لم تستطع معالجة المشكلات التي يتعرض لها المعلم في أثناء ممارسة المهنة مما يترك أثراً سلبياً على فاعلية أدائه للأدوار التي يقوم بها(راشد،2001).

وتتحدد مشكلة الدراسة في:

وجود معلمين من خريجي جامعات حكومية وخاصة وذات مستوى علمي عالي يعانون من ضعف في عملية التدريس على الرغم من أن المستوى التحصيلي لديهم مرتفع وتخرجوا بتقديرات ممتازة ولكن لا يمتلكون مهارة التدريس، وهذا يعود إلى ضعف في البرامج المخصصة لإعداد المعلمين وتأهيلهم لممارسة مهنة التعليم أو بضعف المساقات ووجود فجوة كبيرة بين المساقات التي تدرس في الجامعات والواقع العملي وسوق العمل.

ومن هنا أجريت هذه الدراسة لجمع وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس وأيضا وجهات نظر الطلبة المعلمين حول برامج إعداد المعلمين، حتى يتم تسليط الضوء على نقاط القوة لتدعيمها وتعزيزها والتعرف على نقاط الضعف لتشخيصها ووضع العلاج اللازم للتغلب عليها.

وتسعى الدراسة في ضوء مشكلتها الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما درجة فعالية برامج إعداد المعلمين بالجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٢- ما درجة فعالية برامج إعداد المعلمين بالجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة المعلمين؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($a \geq 0.05$) فيما يتعلق بفاعلية برامج إعداد المعلمين تعزى لمتغير الجامعة؟

٤- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($a \geq 0.05$) فيما يتعلق بفاعلية برامج إعداد المعلمين تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس؟

أهداف الدراسة :

سعت الدراسة الى تحقيق عدد من الاهداف من أهمها:

١- تقييم برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية من وجهة نظر المدرسين والطلبة/ المعلمين.

٢- التعرف على الفروق بين آراء الطلبة المعلمين والمدرسين فيما يتعلق بتقييم البرامج.

٣- تحديد نقاط القوة في البرامج ونقاط الضعف التي تخص النتاجات، والمحتوى، وأعضاء هيئة التدريس، وطرائق التدريس، واستراتيجيات التقويم.

٤- التعرف على رأي الطلبة المعلمين على أهمية هذه المساقات لعملهم كمعلمين ومدى الفائدة منها. وذلك ضمانا للحصول على مردود تربوي وأكاديمي ممكن من خلال تنفيذ البرامج.

٥- اقتراح خطوط عريضة أو إرشادات عملية تساعد على تحسين برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية في ضوء تحليل النتائج وتفسيرها.

٦- التعرف على طبيعة الفروق بين برامج إعداد المعلمين في الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة.

أهمية الدراسة :

تسعى الدراسة للوقوف على جوانب القوة والضعف في برامج إعداد المعلمين وأساليب إعدادهم وتأهيلهم للتعرف على مواطن الخلل حتى يمكن تشخيصها وتعديل أو تغيير الخطوات الأساليب والطرق التي تسببت في ذلك.

وتبرز أهمية هذه الدراسة من أهمية برامج إعداد المعلمين وذلك لما لها من دور فعال في إكساب المعلمين المعلومات والخبرات والمهارات اللازمة لمزاولة مهنة التعليم، وتتمثل أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

١- الأهمية التطبيقية للدراسة:

- إن تقييم برامج إعداد المعلمين يؤدي إلى تقصي مدى صلاحية هذه البرامج وفعاليتها، مما يساعد على تدعيم نقاط القوة وتعزيزها وإثراءها، ومعالجة نقاط الضعف وهذا بدوره يؤدي إلى تحسين العملية التربوية والنهوض بها.
- تأمل الباحثة أن تفضي هذه الدراسة إلى نتائج يستفيد منها القائمون على إعداد برامج المعلمون في الجامعات الأردنية لتطويرها بما يتناسب مع احتياجات المجتمع، وان تكون هذه الدراسة مرجعا للباحثين من بعدها وان تتم الاستفادة منها.

٢- الأهمية النظرية للدراسة:

- إن تقييم برامج إعداد المعلمين من وجهة نظر الطلبة المعلمين و أعضاء هيئة التدريس يمكن أن يؤدي لإجراء دراسات أخرى تتناول اتجاهات المعلمين أو المديرين نحو هذه البرامج ودورها في رفد المجتمع بالكفاءة التربوية.

مصطلحات الدراسة:

تضمن البحث مجموعة من التعريفات على المستويين المفاهيمي والإجرائي:

التقييم:

إصدار حكم شامل واضح على ظاهرة معينة بعد القيام بعملية منظمة مستندة إلى أداة خاصة في جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها (Roys,et al,2001).

إجرائيا: الدرجة التي يحددها أفراد عينة الدراسة باستجابتهم على فقرات أداة الدراسة.

برامج إعداد المعلمين

"عملية مخططة ومنظمة وفق النظريات التربوية تقوم بها مؤسسات تربوية متخصصة ، لتزويد الطلبة بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية بهدف تزويد مدرسي المستقبل الكفايات التعليمية التي تمكنهم من زيادة كفاءة العملية التربوية" (حافظ ،2003).

إجرائيا: عملية منهجية منظمة تعتمد على المدخلات والعمليات والمخرجات تنفذها كليات التربية بهدف إكساب الطالب المعلم الخبرة العلمية والعملية والكفاءة التعليمية ليكون قادرا على ممارسة مهنته بنجاح.

التربية العملية

"هي ذلك الجانب من برامج إعداد المعلمين الذي يهتم بالجانب التطبيقي الميداني ويتيح للطالب المعلم الفرصة الحقيقية ليطبق دراسته في الجامعة من مفاهيم ومبادئ ونظريات تربوية تطبيقا أدائيا على نحو مسلكي " (سعد،2000).

إجرائيا: هي الجانب التطبيقي الميداني من الخطة الدراسية لبرنامج البكالوريوس لتخصص معلم الصف في كلية العلوم التربوية في جامعة جرش وجامعة اليرموك والذي يدرسه الطالب ضمن مساق التربية العملية وبواقع تسع ساعات معتمدة، حيث تتاح للطالب/المعلم فيه فرصة التدرب على ممارسة التدريس وتطبيق ما تعلمه في دراسته في الجامعة من مفاهيم ومبادئ ونظريات تربوية، بتوجيه المعلم المتعاون ومتابعته وتدريبه في الجامعة من مفاهيم ومبادئ ونظريات تربوية تطبيقيا أدائيا، بتوجيه المعلم المتعاون ومتابعته وتدريبه، وبإشراف مشرف التربية العملية في الكلية، ومتابعة معظم أعضاء هيئة التدريس.

الطالب المعلم: "هو طالب كلية التربية والآداب والعلوم ومعاهد إعداد المعلمين، الذي يتم تدريبه تحت إشراف المختصين من أعضاء هيئة التدريس بالكلية على التدريس مدة فصل دراسي واحد في إحدى مدارس المنطقة، وذلك تمهيداً للانخراط في سلك التدريس بعد التخرج من الكلية" (دندش، وأبو بكر،٢٠٠٢)

إجرائيا: هو الطالب المسجل لمساق التربية العملية في كلية العلوم التربوية في جامعة جرش واليرموك في الفصل الثاني من العام الجامعي 2014، ويقوم بالتطبيق العملي في المدارس.

المعلم المتعاون: " معلم في المدرسة المتعاونة يشرف على طالب معلم او اكثر، ويقدم لهم العون والمساعدة، ويرافقهم في تدريسهم، ويبدي توجيهات تربوية مناسبة تتعلق بما يقومون به من اعمال في المدرسة، ويقوم أداءهم" (عبد الله،2004).

إجرائيا: هو معلم لأحد الصفوف الثلاثة الأولى في المدرسة التي يطبق فيها الطالب المعلم (المدرسة المتعاونة)، ويعمل على تقديم العون والتوجيه والتدريب والمتابعة للطالب المتعلم، كما انه يساهم في تقويمه.

حدود الدراسة :

تضمن الدراسة الحدود التالية :

١- الحدود البشرية : الطلبة المتوقع تخرجهم في تخصص معلم الصف (الطلبة/ المعلمون) للفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤ والمسجلون في مساق التربية العملية، والمدرسون (أعضاء هيئة التدريس).

٢- الحدود المكانية : الجامعات الأردنية (جامعة اليرموك ، وجامعة جرش).

٣- الحدود الزمانية : تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثاني للعام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤.

محددات الدراسة :

إجابة افراد العينة على الاستبانة المعدة خصيصا لهذه الدراسة.

متغيرات الدراسة :

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

المتغير التابع: مستوى فعالية برامج إعداد المعلمين في جامعتي: اليرموك وجرش.

المتغيرات المستقلة: الجامعة، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني :

الإطار النظري

تمهيد

يعد إعداد المعلم الكفء حجر الزاوية في عملية التطوير التربوي المنشود لما للمعلم من أهمية في تحقيق الأهداف والمقاصد التربوية، فهو الذي يقدم النموذج وهو المحفز إلى السلوك، وهو المقوم للعملية التعليمية التعلمية (صبري وأبو دقة، ٢٠٠٤).

ولا شك إن إصلاح التعليم يبدأ بالمعلم وينتهي به، إذ يساعد رفع مستوى المعلم علميا وتربويا وثقافيا في نجاح العملية التعليمية، ورفع كفاءتها(الجهراني،٢٠٠٦).

أن التركيز القومي في الدول على معايير الأداء الخاصة بالمعلمين مبني على افتراض أن المعايير الدقيقة لقياس انجاز الطلبة يمكن الوصول إليه على أفضل وجه إذا كان المعلمون يتمتعون بمعارف ومهارات وخبرات لإعداد الطلبة حتى يتمكنوا من تلبية متطلبات تلك المعايير(Costantino & Lorenzo, 2004).

ولقد أدرك القائمون على النظام التربوي أهمية دور المعلم فحرصوا على إعداده وتأهيله تربويا ومسلكيا ومهنيا؛ وذلك أن مهنة التعليم لا تقوم على الفطرة والموهبة والممارسة فقط، بل لا بد من إتقان الأصول والقواعد والأساليب الفنية المستمدة من الأطر والنظريات التربوية والنفسية إلى جانب التدريب والتأهيل قبل الخدمة وأثناءها، فنوعية المعلم هي مفتاح تحسين أداء الطالب (بركات،٢٠٠٥).

وتنظم الدول التعليم وفق سلم تعليمي يتضمن مراحل دراسية لكل منها أهدافها، والتي تحقق في المحصلة الأهداف العامة للتربية، ويؤدي المعلم دورا رئيسيا في تحقيق هذه الأهداف، لذا لا بد من إعداده إعدادا يؤهله للقيام بهذا الدور؛ حيث يتم ذلك من خلال البرامج التربوية التي تهدف إلى

إعداد المعلمين قبل الخدمة مثل الدبلوم العالي، ودبلوم التأهيل التربوي، والماجستير(Noll,2006). فالمعلم له الصدارة من بين العوامل التي يتوقف عليها نجاح التربية في بلوغ غاياتها (الشريف،٢٠٠٤).

وتصنف البرامج التربوية المهنية الخاصة بإعداد المعلم إلى برامج إعداد قبل الخدمة، والتي تعمل على إعداد المعلم المتخصص في مادة دراسية أو صف دراسي معين ليكون قادرا على ممارسة مهنة التعليم من خلال تقديم جملة من المعارف والمهارات للطلبة في المادة التي يدرسها، حيث يستهدف المعلم بالدرجة الأولى تنمية الجانب المعرفي لدى الطلبة إضافة إلى الجوانب الأخرى كالجانب الوجداني والنفسحركي (منيزل وعلوان،١٩٩٧).

أما النوع الثاني من البرامج التربوية فهو برامج إعداد وتأهيل المعلمين أثناء الخدمة، والتي تعمل على إعداد المعلم ليكون قادرا على تنمية جميع جوانب شخصية الطالب المعرفية والاجتماعية والأخلاقية والانفعالية، ولديه القدرة على تطوير ممارساته التربوية والمهنية لتقديم نوعية مميزة من التعليم لطلبته (Royse, et al, 2001).

قام جونغ وبرينكمان (Jong & Brinkman, 1999) بدراسة مسحية حول برامج إعداد المعلمين حيث وجد أن برامج إعداد المعلمين تعرضت إلى إصلاحات رئيسة على مستوى العالم، ولكنها فشلت في كثير من الدول في جسر الهوة بين النظريات التي يتم تدريسها في مواد إعداد المعلمين وبين الواقع الصفي الذي سيواجهه المعلمون أثناء الخدمة لإحداث تغييرات في تصوراتهم واستراتيجياتهم التعليمية التي يستخدمونها

برامج إعداد المعلمين :

تعرف برامج إعداد المعلمين بأنها :

"عملية مخططة ومنظمة وفق النظريات التربوية تقوم بها مؤسسات تربوية متخصصة ، لتزويد الطلبة بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية بهدف تزويد مدرسي المستقبل الكفايات التعليمية التي تمكنهم من زيادة كفاءة العملية التعليمية" (حافظ ،2003).

كما أوردت إصباح (٢٠٠٩) عدداً من التعريفات لإعداد المعلمين:

عرفها **الجبري** بأنها " ذلك النسق المنظم من الخبرات التي تقدم للمتعلم تحت إشراف المؤسسة التعليمية".

وعرفها **جامل** " مجموعة الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية المتنوعة التي توفرها الكليات لطلبتها من خلال المقررات المتخصصة والتربوية ، ومقررات الثقافة العامة، وفعاليات الجانب التطبيقي، بما يمكنهم من القيام بالتدريس في مراحل التعليم العام ".

وعرفها **ظافر** بأنها " تلك الخطط التي تتضمن كل مقررات الدراسة في حقل أو حقول تعليمية معينة وتتحقق بها أهداف المؤسسات التعليمية ".

وعرفها **مدكور** بأنها" مجموعة المعارف والمفاهيم والخبرات المتنوعة التي تقدمها مؤسسة ما لمجموعة من المعلمين بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها بشكل يؤدي إلى تعلمهم، أي تعديل سلوكهم، وتحقيق الأهداف التربوية التي ينشدونها من وراء ذلك بطريقة شاملة متكاملة ".

أما **نولن** فقد عرفها بأنها " جميع الخبرات التي تقدم للمتعلم تحت إشراف المؤسسة التعليمية" .

ومن هنا فان الباحثة ترى أن برامج إعداد المعلمين هي:

مجموعة النظريات والمهارات، والخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية، والخبرات العلمية والمهنية والثقافية التي تسعى كليات التربية لتقديمها للطلبة.

وقد زاد اهتمام الباحثين في بداية القرن الحالي على مستوى العالم بموضوع إعداد المعلمين، وذلك للأسباب الآتية: (Korthagen, Loughran & Russell, 2006)

١- الشكوى المتزايدة من قبل خريجي كليات إعداد المعلمين ومن قبل مديري المدارس والأهالي من برامج إعداد المعلمين، حيث يعتقدون بأنه لا توجد علاقة بين ما تقدمه هذه البرامج وواقع الحياة اليومي في المدرسة.

٢- نتائج الأبحاث السابقة التي أجريت في القرن الماضي والتي قدمت أدلة على وجود أساس منطقي للشكوى من برامج إعداد المعلمين؛ حيث يواجه المعلمون ما يسمى "صدمة الواقع" عند بدء ممارستهم المهنة. كما تتلاشى التصورات التي اكتسبوها بسرعة عند ممارستهم المهنة، إضافة إلى ميلهم لاستخدام الطرق التقليدية عند قيامهم بعملية التدريس ويقدمون المبررات لذلك. وهذا يثير العديد من التساؤلات حول مدى اكتسابهم للمعتقدات أو التصورات التي تهدف إلى تحقيقها برامج إعداد المعلمين.

٣- استخدام طرق تقليدية لإعداد معلمين يعملون وفق المنظور البنائي. إن إكساب الطلبة/المعلمين تصورات بنائية يتطلب توفير برامج إعداد للمعلمين تشجعهم على المشاركة في الحوار والتأمل والاستقصاء، وتهتم بمعرفة تصوراتهم المسبقة واتجاهاتهم نحو التعلم والتعليم. وتمتاز برامج إعداد المعلمين الموجهة نحو البنائية بان التوجه النظري لها يتسق مع توجهات الإصلاح الحالية التي تدعو لها الكثير من الدول حول التعلم والتعليم والتي تؤكد على التعليم من اجل الفهم، كما تركز هذه البرامج على تشجيع الطلبة /المعلمين على توفير الفرص لطلبتهم لمساعدتهم على بناء المعاني الخاصة بهم، وتزود الطلبة /المعلمين والقائمين على برامج المعلمين بفرص تعلميه تساعدهم على التأمل وتحدي التصورات التقليدية حول دور المعلم، ودور المتعلم، والمادة الدراسية. وتؤكد هذه البرامج على ضرورة فهم السياق الاجتماعي الذي يحدث فيه التعلم والتعليم (Tatto, 1998).

أهمية إعداد المعلمين:

انطلاقا من أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في المؤسسات التربوية من حيث التكوين العلمي والثقافي لفكر طلابه والتشكيل الأخلاقي والسلوكي لشخصياتهم احتلت قضية إعداد المعلمين في الوقت الحاضر أولوية خاصة لأنها قضية التربية نفسها؛ حيث أنها تحدد نوعية الأجيال القادمة الذين يتوقف عليهم مستقبل الأمة، وخاصة أن وظيفة المعلم لم تعد مجرد نقل المعلومات إلى المتعلمين بل صارت تتطلب من المعلم ممارسة القيادة والبحث والتقصي، ومن هنا يمكن القول بأن أية جهود تبذل لتحسين أي جانب من جوانب العملية التعليمية لا يمكن أن تؤدي إلى النجاح والتقدم العلمي المنشود ما لم تبدأ بإعداد جيد للمعلم (راشد،2001).

وتعد عملية إعداد المعلم إحدى الموضوعات التي شغلت وما زالت تشغل المختصين والمهتمين بشؤون التربية والتعليم، لان المعلم من أهم العوامل التي تساهم في تحقيق أهداف التعليم، وقد استثمرت أموال كثيرة في العديد من البلدان في محاولة للكشف عن خصائص وأنشطة العلم الفعال، وأصبح المربون أكثر اقتناعا أن التحسين الجذري لنوعية تربوية يتوقف إلى حد كبير على نوعية التعليم الذي يوفره المعلمون، وعلى فاعليتهم ومهارتهم في تهيئة المناخ المناسب لنجاح عملية التعلم والتعليم (شويطر،٢٠٠٩).

فهناك أربع سنوات حاسمة في حياة هذا الطالب فإما أن يتخرج بعدها معلما ناجحا كفؤا يقوم بكل أدواره التربوية ويحقق كل الأهداف التربوية المنشودة منه بتأديته لكافة واجباته ومهامه بنجاح، وإما أن يتخرج بعدها معلما تقليديا يؤدي أدواره التقليدية، وأهمها تلقين المتعلمين معلومات مادة تخصصه ويتأكد من حفظهم لها، وبذلك يسير على نهج الآلاف من المعلمين التقليديين الذين يوجدون في المدارس الآن.

أهداف برامج إعداد المعلمين:

إذا كانت هناك ادوار متعددة ينبغي للمعلم الناجح أن يقوم بها، فان ذلك يستلزم أن يعد في كلية التربية إعدادا متنوعا من عدة جوانب وهذه الجوانب تشتمل على: الجانب الثقافي العام، والجانب الأكاديمي، والجانب المهني التربوي.

ويهدف **الإعداد الثقافي** إلى إمداد الطالب المعلم بثقافة عصرية عريضة تمكنه من الوقوف على العناصر الثقافية والحضارية السائدة في مجتمعه المحلي والمجتمع العالمي. وعلى ذلك فان الإعداد الثقافي العام يشمل جانبين هامين هما: الثقافة الخاصة التي لها بعض الصلات بمادة تخصص الطالب. والثقافة العامة التي تتسع لمعرفة العالم من حوله، إن دراسة الطالب المعلم لهذا النوع من المعلومات والخبرات والإلمام بهذه الفروع من المعرفة يساعده على فهم ظروف ومشكلات المجتمع الذي يعيش فيه(دندش وعبد الحفيظ، ٢٠٠٢).

وبهذا يكون قادرا على التعامل مع الآخرين، ويعبر عن نفسه تعبيرا واضحا سواء بالتحدث أو الكتابة، وينظر إلى الأمور نظرة تحليلية ناقدة، ويكّون لنفسه فلسفة في الحياة ويكون قادرا على التذوق والشعور بالنواحي الجمالية، ومن خلال هذا الجانب يستطيع الطالب أن يكتسب أفكارا ومعلومات وحقائق ونظريات ليوسع بها آفاق تلاميذه ويغرس في نفوسهم حب القراءة والاطلاع والتعلم الذاتي، ويرشدهم إلى مصادر المعرفة المختلفة (الخطيب وآخرون،١٩٩٩).

ومن هنا فان الباحثة ترى أن إعداد المعلم ثقافيا مهم جدا من اجل تكوين معلم مثقف على وعي بكل ما هو جديد ولهذا وجب على المعلم ألا يدع فناً من الفنون أو علماً من العلوم إلا نظر فيه حتى يستفيد منه، وكما هو معروف " أن تعرف شيء من كل شيء خير من أن تعرف كل شيء عن شيء".

ويهدف **الإعداد الأكاديمي** التخصصي إلى تزويد الطالب بالمواد الدراسية التي تعمق فهمه للمادة التعليمية التي يتخصص فيها، ومساعدته على السيطرة والتمكين من مهاراتها والقدرة على توظيفها في المواقف التعليمية مما يجعله عندما يصبح معلما واثقا بنفسه، مكتسبا للقدرة على الإنتاج والتأثير في تلاميذه وكسب تقديرهم واحترامهم (راشد،2001).

ولتزويد الطالب بأحدث ما وصلت إليه الدراسات والبحوث في ميدان التخصص بالإضافة إلى وجهات النظر المتعارضة، ذلك أن مثل هذه الدراسة المتخصصة تهدف إلى إعداد معلم على مستوى كبير من المعلومات والمعرفة بمجال تخصصه (مصطفى،وحواله،2005).

ومن هنا فان الباحثة ترى أن إعداد المعلم أكاديميا ضرورة لا بد منها وذلك لتزويد المعلم بمعرفة وخبرة كافية في مجال تخصصه لتمكنه من الإنتاج.

أما **الإعداد المهني** فيهدف إلى تحويل التعليم من مستوى الحرفة إلى مستوى المهنة، ومعنى ذلك أن الطالب/المعلم حينما يتقن مادة تخصصه وحينما يتقن ترجمة المعلومات التربوية إلى سلوك حقيقي، فانه سيصبح أكثر قدرة على تناول المادة الدراسية على مستوى يلائم تلاميذه وبأسلوب يراعى ما بينهم من اختلاف في مستويات الذكاء والقدرات العقلية الأخرى بحيث يكون قادراً على مراعاة الفروق الفردية بينهم، ويجد نفسه انه معلم مبدع يشجع على التفكير الناقد والإبداعي وليس مجرد ملقٍ للمعلومات (دندش وحفيظ، ٢٠٠٢). ويشمل الإعداد المهني التربوي دراسة الطالب لعدد من المواد التربوية والنفسية، وكذلك تطبيقاتها العملية في بعض المدارس على أساليب التدريس ومهاراته وفنون التعامل مع المتعلمين، وذلك لان نمو الخبرات التربوية في المجالين النظري والتطبيقي قضية أساسية وحساسة في نجاح الطالب المعلم وزيادة إنتاجيته، الأمر الذي يمكنه من تطوير كفاءته ومهاراته المهنية (مصفى وحوالة،٢٠٠٥).

فإذا كانت المواد التربوية التي يدرسها التلميذ على مستوى كبير من الأهمية، فإن القيمة الحقيقية لهذا الجانب لا تكتمل إلا بملاحظة المبادئ والمفاهيم النظرية التي يدرسونها في المواد التربوية وتطبيقها عمليا واختبار مدى صلاحيتها في المجال العملي. وهذا ما يطلق عليه " فترة التربية العملية " (عبد الرحمن،٢٠٠٤) التي سأتطرق إليها لاحقاً.

وفي ضوء ما سبق فان الباحثة ترى أن الإعداد المهني أهم ركيزة من ركائز إعداد المعلم، حيث يهدف إلى تكوين معلم مهني تربوي قادر على استخدام طرق وأساليب التدريس المناسبة والتعامل مع الطلاب على اختلاف خصائصهم وصفاتهم.

مبادئ برامج إعداد المعلمين:

إن البرنامج الجيد لإعداد المعلمين لا بد وان يقوم على المبادئ التالية(راشد،٢٠٠١):

١- وضوح الأهداف: فالأهداف يجب أن تكون واضحة ومحددة بحيث يمكن تقويمها ومعرفة مقدار ما اكتسبه الطالب منها، ولهذا فانه يفضل أن تصاغ تلك الأهداف صيغا سلوكية.

٢- يجب أن يأخذ البرنامج بعين الاعتبار احتياجات الطالب ومستوى تحصيله عند القبول في المعهد أو الكلية وكذلك قدرته على التعليم، كما يجب أن لا يعمل على وضع الجميع في قالب واحد بل يفسح المجال لكل منهم للإبداع.

٣- لا بد وان يكون البرنامج متوازنا، فهو لا يركز على المادة الأكاديمية وحسب، بل انه يشتمل أيضا على المادة العملية المسلكية.

نظم إعداد المعلم:

يتبع في مجال إعداد المعلم مجموعة من الأنظمة أهمها النظام التكاملي والنظام التتابعي.

أولا: النظام التكاملي

وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية والمقررات الثقافية ومواد الإعداد التربوي في مكان واحد يسمى كلية التربية لمدة أربع سنوات يحصل بعدها على درجة البكالوريوس (يحيى،٢٠٠٣).

مميزات نظام الإعداد التكاملي:

١. الجمع بين الجوانب الأكاديمية والمهنية والتربوية في آن واحد.

٢. تهيئة الطلاب منذ التحاقهم بالكلية لممارسة مهنة التعليم.

٣. المواءمة بين العلوم التخصصية والتربوية والنفسية بما يضمن التوازن بينهما.

سلبيات نظام الإعداد التكاملي:

١. ينظر الطلاب للمواد التربوية بنظرة اقل اهتماما من المواد التخصصية.

٢. الإعداد الأكاديمي في الكليات التخصصية أعلى درجة منه في الكليات التربوية.

٣. عدم التكامل بين المواد التخصصية والتربوية حيث تدريسها منفصلة عن بعضها البعض(مدكور،٢٠٠٥).

ثانيا: النظام التتابعي:

وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية في كليات الآداب وكليات العلوم، وبعد الانتهاء من الدراسة والحصول على الدرجة الجامعية (البكالوريوس) يتم إعداد من يرغب في التدريس من خلال الالتحاق ببرامج الدبلوم العام التربوي لمدة عامين (محمد،١٩٩٦).

مميزات نظام الإعداد التتابعي:

يتميز بإعداده للطلبة في مواد التخصص لفترة أربع سنوات ثم يتبعه إعداد تربوي لمدة سنة أو سنتين ليتمكن من العمل بالتدريس دون أن يطغى جانب على آخر.

سلبيات نظام الإعداد التتابعي:

١. قصر النظام عن استيفاء حاجته من الكليات الأكاديمية والتطبيقية مما يحرم التعليم من النوعيات المتميزة والذين يفضلون المهن الأخرى.
٢. قد يؤثر الإعداد التربوي المهني على الإعداد الأكاديمي فيتعرض للنسيان نظرا لطول فترة الإعداد التربوية التي قد تستغرق سنة أو سنتين (مدكور،٢٠٠٥).

مواصفات معلم المستقبل وأدواره المتجددة:

نتيجة للتغير المعرفي في المعلومات والمعارف والتطور التكنولوجي في جميع مناحي الحياة وتكنولوجيا التعليم، فقد تطوّر دور المعلم وازدادت مهمته تعقيداً واتساعا، فبعد أن كان تقليدياً يقتصر على نقل المعرفة إلى عقول التلاميذ، وحشوها بالمعلومات، ومهمته مقصورة على التعليم فقط والاطلاع على الكتاب المدرسي المنهجي، وحدوده الصف والمدرسة، أصبح المعلم اليوم مختلفاً فقد تعددت أدواره وأساليبه (سعد،2000).

وتتزايد أهمية المعلم في ضوء الأدوار الجديدة التي ينبغي أن يقوم بها، فقد أصبح مرشداً إلى مصادر المعرفة، ومنسّقاً لعمليات التعليم، ومقوّماً لنتائج التعلّم، وموجهاً بما يناسب

قدرات المتعلّم وميوله، ونظراً لأن دور المعلم كان ولازال، دوراً متغيّراً ومتماشيا مع متطلبات العصر المتطور الذي يصاحب التعليم كمهنة، تتكاثر اليوم أدوار المعلم على الأقل في أدبيات التربية، حيث يفترض أن يكون معلّماً،ومربياً ومرشداً، وملاحظاً سيكولوجياً، ورائداً اجتماعياً، ومنظماً إدارياً، ومهندساً تقنياً، وباحثاً علمياً، فقد أصاب دور المعلم نوع من التوظيف التقني في عصر التكنولوجيا، فائقة التطوّر، عصر المعلوماتية، والاتصالات الكونية، فالتعليم لم يعد مقصوراً على آليات التدريس، إذ تحوّل أكثر فأكثر إلى آليات التعلّم، وتركّز الجهد الفاعل في حقل التدريس على المتعلّم أكثر من المعلّم (الابراهيم وآخرون،2000) .

وحسب ليفين فإنه ينبغي على معلمي اليوم أن يعرفوا، ويكونوا قادرين على فعل أشياء لم تكن مطلوبة من أسلافهم، وينبغي إعدادهم لتعليم طلبتهم لتحقيق أعلى مخرجات تعلم عرفها التاريخ، وهذه وظيفة مختلفة كليا عما كانت تفعله الأجيال السابقة من المعلمين، كما ينبغي تطوير مهارات المعلم ومعارفه نوعيا إذا ما أردنا تطوير تحصيل الطلبة إلى المستوى المطلوب لاقتصاد المعلوماتية.(Levin, 2006).

ويمكن تلخيص أدوار المعلم في المحاور الآتية (سعد ،2000):

١- تربية شخصية التلميذ من جميع جوانبها.

٢- تنمية المجتمع المحلي وخدمته.

٣- متابعة الأحداث الجارية والاستكشافات العلمية في مجال التخصص الأكاديمي وبخاصة في مجال التربية وعلم النفس.

٤- تعديل المنهاج في معناه الواسع، وتحسينه وتطويره.

٥- استغلال كل مصادر التعلم في بيئة التعلّم والتعليم وعدم الاقتصار على الكتاب المدرسي.

٦- تطوير الإدارة التربوية في كل مستوياتها لتصبح إدارة ديمقراطية وإنسانية، فالمعلم في التربية الحديثة هو أحد عناصر الإدارة التربوية .

٧- النمو المهني المستمر، فهو يسعى وراء كل جديد في مادة تخصصه وفي التربية وعلم النفس.

مدخلات وعمليات ومخرجات كليات التربية وإعداد المعلمين (مهنى، ٢٠١٠):

إن السبيل إلى تطوير كليات التربية وإعداد المعلمين بحيث تحقق أهدافها وخاصة الهدف الأساسي المتعلق بإعداد المعلم الناجح الكفء هو تحسين مدخلات هذه الكليات وتحسين العمليات التي تتم داخل هذه الكليات للحصول على مخرجات عالية الكفاءة.

إن المقصود هو استخدام أسلوب أو مدخل النظم حيث يتعامل هذا المدخل مع أية ظاهرة أو نشاط تعليمي على انه يشكل نظاما متكاملا له عناصره، ومكوناته، وعلاقاته، وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة داخل هذا النظام. ويتألف النظام المتكامل عامة في أسلوب النظم من أربعة أجزاء مهمة هي: المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة.

١-المدخلات (In Puts):

وتشمل جميع العناصر التي تدخل النظام من اجل تحقيق أهداف محددة، وفي النظام الذي يعمل على إعداد المعلم في كليات التربية وإعداد المعلمين يعتبر كل من برنامج الإعداد والأهداف المنشودة والمقررات الدراسية والأساليب التدريسية والأنشطة الطلابية والوسائل التعليمية والطبة والأساتذة أعضاء هيئة التدريس وعمادة الكلية والإداريين والمباني والتجهيزات والملاعب والقاعات والمكتبة جميعها تعتبر مدخلات النظام التعليمي.

٢-العمليات (Process):

هي مجموعة الأفعال والتفاعلات والعلاقات التي تحصل بين مكونات النظام فمن العمليات التي تحدث في كليات التربية وإعداد المعلمين: عمليات التدريس التي يقوم الأساتذة للطلاب. وما يتم فيها من مناقشات وتفاعلات، وأيضا علاقة هؤلاء الأساتذة بطلابهم سواء داخل قاعات الدراسة أم خارجها، وكذلك علاقة الأساتذة والطلاب بعمادة الكلية والعاملين في إدارة الكلية ومن هذه العمليات كافة الأنشطة الطلابية التي يمارسها الطلاب سواء كانت أنشطة علمية أم ثقافية أم رياضية أم اجتماعية أم فنية. ومن هذه العمليات أيضا كافة الامتحانات والاختبارات وأساليب التقويم بكل أنواعها المختلفة.

٣-المخرجات(Out Puts):

وهي النتائج النهائية التي يحققها النظام، أي الأهداف التي حققها هذا النظام نتيجة للعمليات والتفاعلات التي تمت بين المدخلات. ومخرجات كليات التربية وإعداد المعلمين هي أهدافها التي تسعى إلى تحقيقها، وعلى رأسها تخريج معلم كفء ماهر ذي مواصفات مرغوبة في ضوء الأهداف المرجوة من برامج إعداد المعلم، وأيضا من المخرجات الإسهام الفعلي في إجراء البحوث والدراسات التربوية والنفسية، وكذلك الإسهام في تطوير التعليم بالتعاون مع الإدارات التعليمية، والتعاون في مجالات تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، والمساعدة على تنشيط الجوانب الثقافية والفكرية في المجتمع.

٤-التغذية الراجعة (Feed Back):

ويمثل هذا الجزء مجموعة المعلومات التي تأتي نتيجة تصنيف المخرجات وتحليلها في ضوء الأهداف الخاصة الموضوعة للنظام. وهي تقدم المؤشرات عن مدى تحقيق الأهداف وانجازها، وتبين مراكز القوة والضعف في أي عملية من العمليات المشار إليها سابقاً، ومن خلال ذلك يمكن إجراء التغيير أو التعديل أو التطوير المناسب. وبالإضافة إلى ذلك فان

التغذية الراجعة تمكن من القيام بمراقبة سير كل عملية، والتأكد من أن المتعلم ينفذ تلك الأفعال المكلف بأدائها.

قصور برامج إعداد المعلمين في تحقيق الأهداف المنشودة منها:

أن كليات التربية وإعداد المعلمين في مجتمعنا العربي تقوم بتحقيق قدر لا بأس به من الأهداف المنشودة، ولكنها لا تحقق كافة هذه الأهداف. وعلى الرغم من التطورات التي حدثت في السنوات الأخيرة في أساليب إعداد المعلم العربي، إلا أن هذا الإعداد ما زال يعاني من قصور في جوانب عديدة مثل: عدم كفاءة بعض أساتذة كليات التربية وإعداد المعلمين (معلم المعلم) سواء في الجوانب الشخصية أو الجوانب المهنية، وأيضا هناك عيوب في المقررات الدراسية، وتدني مستوى الأنشطة الطلابية وسلبيات الامتحانات ووسائل تقويم طلاب هذه الكليات وغيرها. كما أن برامج إعداد المعلمين في البلاد العربية يغلب عليها الطابع اللفظي، وان معظم مقررات برامج إعداد المعلم تقدم بصورة لفظية لا يستطيع الدارس أن يستفيد منها كثيرا على الصعيد المهني فيما بعد (راشد ،2001).

برامج إعداد المعلمين في الأردن:

أولى الأردن، ممثلا بوزارة التربية والتعليم، اهتماما بالغا بمهنة التعليم وتوفير الكوادر البشرية اللازمة لها. وقد كان التركيز في فترة الخمسينات منصبا على توفير اكبر عدد من المعلمين (التركيز على الكم)؛ وذلك استجابة للعديد من العوامل أهمها:

الزيادة السكانية الناتجة عن اتحاد الضفتين عام 1950، وارتفاع عدد المواليد، والتوسع في التعليم، وزيادة عدد الطلاب الملتحقين بالمدارس نتيجة لتطبيق قانون الإلزام. وقد اقتضى هذا الأمر أن تعين وزارة المعارف معلمين ومعلمات من غير خبرة مسلكية، ومن خريجي المدارس الثانوية الذين لم يدخلوا دورا للمعلمين أو المعلمات، وأيضا وصل الأمر لتعيين عدد ممن لم يحوزوا على الشهادة الثانوية (التل، ١٩٩٨).

أما تاريخ إعداد المعلمين قبل الخدمة في الأردن فيعود إلى عام (1950) عندما افتتحت وزارة المعارف صفا لإعداد المعلمين في كلية الحسين بعمان. وفي عام (1951) افتتحت أول دارين لإعداد المعلمين؛ أحداهما للمعلمين الذكور في عمان والأخرى لإعداد المعلمات في رام الله. وكانت الدراسة فيها لمدة سنتين بعد المرحلة الثانوية. وقدمت هذه الدور برامج دراسية في مواد الثقافة العامة والثقافة المتخصصة والمسلكيات. ثم توالى إنشاء دور المعلمين التي أصبح اسمها معاهد المعلمين عام (1964) وكان عددها (6) دور معلمين، ثم تزايد عددها بعد ذلك (الرشدان والهمشري،٢٠٠٢).

وكان الهدف من التوسع في تأسيسها مواجهة الطلب المتزايد من وزارة التربية والتعليم على خريجي المعاهد للتدريس في المدارس الإلزامية، خاصة بعد صدور قانون التربية والتعليم رقم(16) لسنة (1964)، الذي اشترط دراسة مسلكية وثقافية لمدة سنتين بعد المرحلة الثانوية كحد أدنى لمؤهلات من يسمح لهم بالتعليم في دراسة مسلكية مهنية في التربية لمدة عام بعد البكالوريوس لمن يسمح لهم بالتعليم في المرحلة الثانوية.

وفي عام (1980) تم تعديل قانون التربية والتعليم لتحويل معاهد المعلمين إلى كليات مجتمع؛ لإعداد فنيين في مجالات المهن التعليمية والهندسية والتجارية والطبية والزراعية والاجتماعية. وقد جاء هذا القرار استجابة لمتطلبات تلك المرحلة التي زاد فيها عدد خريجي الجامعات في تلك التخصصات عن عدد الذين يحملون درجة علمية متوسطة. وفي عام

(1985) أنشئت وزارة التعليم العالي، وأصبحت البرامج التي تنفذها كليات المجتمع تقر من هذه الوزارة بدلا من إقرارها من وزارة التربية والتعليم، وزاد عددها فبلغت نحو (57) كلية عام (1989)، وكثير من طلبتها كانوا من الملتحقين بالبرامج التربوية التي تعدهم ليصبحوا معلمين في المرحلة الأساسية. وبصدور القانون المؤقت لعام (1988) الذي نص على أن يكون المعلم في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الأساسية حاصلا على الشهادة الجامعية الأولى، بدأ الإقبال على هذه البرامج يتناقص على نحو واضح. كما اشترط هذا القانون على المعلم في أي مؤسسة حكومية أو خاصة أن يكون حاصلا على إجازة التعليم في المرحلة الثانوية للشخص الحاصل على الدرجة الجامعية الأولى بالإضافة إلى مؤهل تربوي لا تقل مدة الدراسة فيه عن عام دراسي واحد بعد الحصول على الدرجة الجامعية الأولى. أما التعليم الأساسي ورياض الأطفال فقد اشترط الدرجة الجامعية الأولى فقط، وقد عمل هذا على رفع مستوى التأهيل المطلوب للتدريس في الأردن (عمايرة،١٩٩٩).

أن إعداد المعلمين في الأردن كان يتم على مستوى متوسط يتم في معاهد المعلمين والمعلمات ومدة الدراسة فيها سنتان بعد الثانوية ويحصل الطالب فيه على درجة الدبلوم، وهو خاص إعداد معلمي المرحلة الإلزامية. وقد حدد قانون التربية رقم (16) لعام (1964) فلسفة التعليم في معاهد المعلمين والمعلمات التي أصبح اسمها كليات المجتمع كما يلي:" يهدف التعليم في المعاهد إلى استكمال إعداد الطاقات البشرية التي يحتاج إليها المجتمع في تطوره، إعدادا يهيئ أفرادا على مستوى متوسط من التخصص، قادرين على القيام بإعمالهم بمهارة في الميادين المختلفة، مع الاستمرار في تحقيق الأهداف العامة للتربية والتعليم (التل،١٩٩٨).

ويترجم عمليا في الأهداف التالية (الرشدان والهمشري،٢٠٠٢):

١- مواصلة تنمية شخصية الفرد جسميا وعقليا واجتماعيا وعاطفيا.

٢-مواصلة تكوين المواطن الصالح.

٣-تزويد الطلاب بثقافة عامة وخاصة فنية ومهنية ومسلكية.

٤-تزويد الطلاب بتدريب عملي يتيح لهم الخبرة المباشرة والمرونة الكافية في ميادين التخصص.

وتعد هذه المعاهد في تخصصاتها التربوية (معلم الصف) لتدريس الصفوف الثلاثة الأولى. ويدّرس جميع الموضوعات المدرسية المقررة لهذه الصفوف، أو تعد معلما يدّرس مادة دراسية أو أكثر في صفوف المرحلة الابتدائية العليا أو المرحلة الإعدادية.

برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية :

نظرا لعدم وجود جامعات في الأردن حتى عام (١٩٦٢) كان يتم إعداد المعلمين للمرحلة الثانوية في الجامعات العربية والأجنبية. وقد ساهمت وزارة التربية والتعليم منذ عام (١٩٥٠) التي كانت تسمى بوزارة المعارف في إيفاد المتفوقين في شهادة الدراسة الثانوية للدراسة في الجامعات العربية والخاصة على نفقة الوزارة.

وبتأسيس الجامعات الأردنية، تحملت القسم الأكبر من مسؤولية تلبية حاجات الوزارة من الكوادر البشرية المؤهلة للتعليم في المرحلتين: الأساسية والثانوية. وفيما يتعلق بالمرحلة الأساسية فقد قدمت الجامعات الأردنية حتى أوائل التسعينات برنامج بكالوريوس في التربية، الغي بعد ذلك ليحل محله برنامج آخر لإعداد معلمي المرحلة الأساسية؛ إذ سار هذا البرنامج في مسارين:

-برنامج معلم الصف، ويهدف إلى تأهيل المعلمين لتدريس جميع المواد في الصفوف الأساسية الأربعة الأولى(ويشمل هذا البرنامج ١٣٢ ساعة).

-برنامج معلم المجال، ويهدف إلى تأهيل المعلمين لتدريس مبحث واحد أو مجموعة من المباحث المترابطة للصفوف من الخامس إلى العاشر، ويشتمل برنامج الإعداد عادة على (١٣٢ ساعة معتمدة).

وقد بدأ هذا التخصص (معلم مجال) عام (١٩٨٩) مع تأسيس كلية تأهيل المعلمين العالية في عمان واربد، ثم أصبح هذا البرنامج عام (١٩٩٢) من اختصاص الجامعات؛ حيث بدأ التنفيذ الفعلي لفكرة التجسير. وقد استفادت من هذا التخصص وزارة التربية والتعليم عبر تأهيل آلاف المعلمين من حملة درجة الدبلوم (سنتان بعد الثانوية لرفع مؤهلاتهم إلى درجة البكالوريوس). وقد تم إلغاء تخصص معلم المجال عام (٢٠٠١) بناءاً على قرار من وزير التربية والتعليم العالي. وعلل هذا القرار بان الطالب الخريج في هذا التخصص لا يحصّل تأهيلا أكاديميا مناسبا في التخصص الذي سيدرسه؛ فساعات مواد التخصص لا تزيد على (٦٠) ساعة معتمدة، وتوزع بقية الساعات على المواد التربوية والاختيارية ومتطلبات

الجامعة، مما أنتج معلمين ضعافا في مواد التخصص، غير قادرين على تدريسها للمرحلة الإلزامية العليا كالتاسع أو العاشر. أما بالنسبة للتعليم الثانوي فقد كان يتم في الكليات الأكاديمية في الجامعات الأردنية؛ وذلك حين ينضم بعض من خريجي كليات العلوم والآداب والشريعة والتربية الرياضية وغيرها إلى مهنة التدريس، بعد حصولهم على الدرجة الجامعية الأولى من كلياتهم. وفي العادة لا تتعاون هذه الكليات مع كلية التربية في الجامعة، لإكساب من يرغب منهم في العمل بمهنة التدريس ما يلزمه من إعداد مهني بالإضافة إلى ما تلقاه من إعداد أكاديمي؛ ولذلك يلجأ هؤلاء الأفراد بعد أن ينضموا لمهنة التدريس إلى الالتحاق بكلية التربية في دراسات مسائية تقود إما إلى درجة الدبلوم أو إلى درجة الماجستير وأحيانا إلى درجة الدكتوراة، كل حسب حاجته وإمكاناته وتطلعاته.

التربية العملية:

تعد التربية العملية العمود الفقري لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات العلوم التربوية، فهي التطبيق العملي لما اكتسبه الطالب من خبرات في المساقات الدراسية المتعددة لأنها تمثل مواجهة معلم المستقبل الأولى لوظيفته الأساسية، والانتقال تدريجيا إلى حيث يتعرف إلى مشكلات مهنته والأخذ بيده إلى التأقلم والتكيف معها(عبيدات،٢٠٠٧).

وتمثل التربية العملية نهاية برنامج إعداد المعلمين الذي تتعاون كليات العلوم التربوية والمدارس المتعاونة التي يطبق فيها الطلبة/المعلمون تدريبهم الميداني على تحقيق البرنامج لأهدافه المرجوة، وتناط مهمة الإشراف على الطلبة/المعلمين وتقويم أدائهم، بكل من المشرف الميداني، ومدير المدرسة المتعاونة، والمعلم المتعاون، وهؤلاء قد يواجهون صعوبة في الإشراف على الطلبة ومتابعتهم بصورة فاعلة لوجود بعض المشكلات الميدانية(أبو نمرة وغانم، ٢٠٠٧).

مفهوم التربية العملية : "هي ذلك الجانب من برامج إعداد المعلمين والذي يهتم بالجانب التطبيقي الميداني ويتيح للطالب المعلم الفرصة الحقيقية ليطبق دراسته في الجامعة من مفاهيم ومبادئ ونظريات تربوية تطبيقا أدائيا على نحو مسلكي " (سعد،2000).

أهمية التربية العملية الميدانية:

ترجع أهمية التربية العملية الميدانية إلى احتلالها مركزاً محوريا في برامج إعداد المعلمين، وتكمن أهمية التربية العملية فيما يلي:(الخطايبة، ٢٠٠٢)

١- تهيئة الفرصة أمام الطالب المعلم لترجمة المعارف النظرية والأفكار التربوية إلى مواقف تدريسية عملية وبالتالي الربط بين الدراسة النظرية والواقع التطبيقي.

٢- إتاحة الفرصة أمام الطالب المعلم لامتلاك الكفايات العملية. وخاصة تلك التي ترتبط بأساليب التدريس واستخدام الوسائل التعليمية وإدارة الصفوف والتعامل بايجابية مع أطراف العملية التربوية.

٣- إتاحة الفرصة أمام الطالب المعلم للتعرف على قدراته الذاتية وكفاياته التدريسية، مما يساعد على التكيف مع المواقف التربوية المختلفة لمعالجتها في المستقبل من جهة وبالتالي زيادة ثقته بنفسه من جهة أخرى.

٤- تشكل عملية التدريب في التربية العملية تغذية راجعة للطالب المعلم حول المعارف التي درسها نظريا، ومدى صدقها وتطبيقها على ارض الواقع.

٥- يشعر الطالب المعلم بالأمن والثقة بنفسه في أثناء مواجهة الموقف التعليمي لأنه يتعرض لهذه المواقف تدريجيا بالإضافة إلى وجود إشراف مباشرة عليه سواء أكان من المدرسة المتعاونة أو من الجامعة أو من كليهما.

٦- يعمل برنامج التربية العملية على توفير الفرصة أمام الطالب المعلم، لمشاهدة نماذج مختلفة من مواقف التدريس التي يؤديها المعلم المتعاون والاستفادة منها لتوظيفها في تكوين الأسلوب الخاص به في التدريس.

٧- يساعد برنامج التربية العملية على صقل المهارات التعليمية المتعددة التي يمتلكها الطالب المعلم من خلال الممارسة الفعلية وتوفير التغذية الراجعة، والتقويم.

أهداف التربية العملية الميدانية:

تسعى كلية العلوم التربوية من خلال برنامج التربية العملية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف وتوفير كل السبل التي تؤدي إلى تحقيقها، ومن خلال استعراض لأهمية برنامج التربية التعليمية، يمكن استنتاج الأهداف التالية (الكرداني والسايح، ٢٠٠٢):

١- تقوية العلاقة الأكاديمية والمنهجية بين كليات العلوم التربوية والقطاع التربوي في المناطق المجاورة من خلال المدارس المتعاونة.

٢- الإسهام في تعزيز توجيهات وزارة التربية والتعليم والمتعلقة بإعداد وتأهيل المعلمين من الناحيتين النظرية والعملية قبل الخدمة وأثناءها.

٣- إفساح المجال أمام الطالب المعلم لمعرفة الأعباء التي يقوم بها المعلم وكيفية تذليل الصعوبات التي تعترضه وهو يمارس الأدوار المتعددة التي تفرضها مهنة التعليم.

٤- تقوية العلاقة المهنية بين الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية والعاملين في وزارة التربية والتعليم سوا أكانوا في الميدان أو في وحداتهم المركزية.

٥- تنمية الاتجاهات الايجابية نحو عملية التعليم وكل ما يتصل بها من خلال زيادة الوعي المهني لدى الطالب المعلم.

مراحل التربية العملية :

تمر التربية العملية أثناء إعداد الطالب المعلم بالمراحل التالية:

أولا : مرحلة التحضير في مؤسسة الإعداد (الأحمد،٢٠٠٥):

١- الاجتماعات التحضيرية:

وفي هذه المرحلة يجتمع الطلاب المعلمون مع مشرفهم ليتم تعريفهم بطبيعة التربية العملية، حيث يقوم المشرف بالإجابة عن تساؤلات أفرادها والتي قد تتمحور حول ماهية التربية العملية وأهميتها وأهدافها وعناصرها والشروط المطلوبة من الطالب المعلم وآداب المشاهدة والزيارة وكيفية الاستفادة من جلسات التقويم والنقد البناء.

٢- مشاهدة الدروس المتلفزة:

ويتم فيها مشاهدة بعض الدروس المتلفزة وذلك لمساعدة الطلبة المعلمين في تحليل التفاعل اللفظي وجذب انتباههم إلى النقاط الهامة في الدروس ومنحهم قدرا كافيا من الخبرة التحضيرية ليستفيدوا منها في مشاهدة الدروس الحية.

٣- التعليم المصغر:

هو موقف تعليمي يتم في وقت قصير (حوالي١٠ دقائق في المتوسط) ويشترك فيه عدد قليل من الطلاب (يتراوح ما بين ٥-١٠) يقوم المعلم خلاله بتقديم مفهوم معين أو تدريب التلاميذ على مهارة محددة. ويهدف التعليم المصغر إلى إعطاء المدرس فرصة للحصول على تغذية راجعة بشأن هذا الموقف التعليمي، ومن ثم يعاد تنفيذ الدرس نفسه ولكن بعد الأخذ بالملاحظات.

ثانيا: مرحلة المشاهدات الحية داخل المدرسة التطبيقية (عبد الرحمن، ٢٠٠٤):

تنفذ المشاهدات الحية داخل المدرسة التطبيقية وفقا لخطة معينة لها أهدافها ولها خطواتها التي من خلالها تتحقق هذه الأهداف وباستخدام بطاقات الملاحظة المقننة التي تتضمن الخبرات العلمية التي يكتسبها الطالب المعلم من ملاحظة الحياة المدرسية بصفة عامة والخبرات التعليمية التي تدور في مواقف تعليمية متنوعة.

وتنقسم المشاهدات الحية داخل المدرسة التطبيقية إلى قسمين:

أ- مشاهدات خارج الصفوف الدراسية، وتشمل النظام المدرسي والحياة المدرسية وأنشطتها، وذلك للتعرف على المدرسة والتكيف معها وتلمس العلاقات الإنسانية فيها.

ب-مشاهدات داخل الصفوف، وتشمل ملاحظة المعلم الأساسي المتعاون أثناء قيامه بأدواره التعليمية المختلفة.

ثالثا: مرحلة تنفيذ الدروس:

تعد هذه المرحلة من أهم المراحل في برنامج التربية العملية، حيث يكون الطالب المعلم مسؤولا عن تنفيذ جميع المهام والنشاطات التعليمية في الحصة الدراسية، وذلك بعد أن يكون قد اكتسب الخبرات والمهارات التي تساعده على ذلك وعلى الطالب المعلم الاهتمام في هذه المرحلة بما يلي (العقيد،٢٠٠٣):

١- مهارة التمهيد أو التهيئة الحافزة: يؤدي التمهيد إلى استثارة دافعية المتعلمين لتعلم موضوع الدرس وان يبقوا طوال الوقت منتبهين للحصة.

٢- مهارة طرح الأسئلة: وتعد هذه المهارة من أهم المهارات التعليمية، ولا بد من التدرب عليها حتى تثير الاستجابات المتوقعة من المتعلمين. وتعد غزارة المادة العلمية لدى المعلم شرطا مهما لممارسة هذه المهارة بنجاح لان غزارة المعلومات تمكنه من تنويع الأسئلة وطرحها بشكل متدرج من الأسهل إلى الأصعب.

٣- مهارة توظيف الوسائل التعليمية: ويتم ذلك من خلال انتقاء الوسائل المناسبة لموضوع الدرس. أن استخدام الوسيلة التعليمية أمر يحتاج إلى مهارة عالية حتى تحقق الوسيلة وظيفتها التعليمية.

٤- مهارة التعزيز: وبدون التعزيز يفقد التدريس إحدى خصائصه الأساسية كعملية تفاعل أنساني بين المعلم والمتعلم. ومن المهم أن يتناسب حجم التعزيز مع العمل الذي قام به المتعلم، وإلا يساوى المعلم بين المتعلمين في التعزيز نظرا لتنوع أعمالهم ومستوياتها المختلفة.

٥- مهارة تنويع الحركة والصوت: يهدف التنويع في الحركة والصوت إلى ما يسمى تنويع المثيرات المرئية والمسموعة للمتعلم .

٦- مهارة التقيد بالخطة الزمنية للدرس: على المعلم أن يتقيد بالخطة الزمنية التي وضعها لتحقيق كل هدف من أهداف الدرس، ولا يعني هذا الكلام التشدد وعدم المرونة، ولكنه يعني أن ينحو التعليم الصفي منحى علميا في التخطيط والالتزام ببنود الخطة المختلفة، وحتى لا ينتهي الدرس بشكل مبكر أو ينتهي الوقت قبل أن ينتهي الدرس.

رابعا: مرحلة الانفراد بالتدريس (الكرداني والسايح،٢٠٠٢):

ويقصد بالانفراد استقلالية الطالب المعلم بمهمة التعليم، وقيادة العملية التربوية في الصفوف الدراسية خلال فترة محددة لعدة أيام أو لعدة أسابيع. وهنا يقوم الطالب المعلم بمهمات معلم الصف كاملة، من حيث تقيده بمواعيد الحصص الدراسية والبرنامج الأسبوعي، وتسلسل الدروس وفق المناهج والخطة المقررة. بالإضافة إلى إدارة الصف ومعالجة مشكلات المتعلمين والتعاون مع الإدارة وغير ذلك. وهذا كله يتم تقويمه من خلال زيارات المشرف المتكررة للوقوف على مدى تمكن الطالب المعلم من القيام بواجباته المهنية على أكمل وجه، ويتم من خلال ذلك تقديم التوجيهات الموضوعية التي

تدفع بالطالب المعلم قدما نحو إتقانه لمهنة التعليم التي رغب فيها، ونذر نفسه للقيام بمهماتها وفق أنجع الطرائق التعليمية واحدث التقنيات التربوية.

التربية العملية في جامعة اليرموك:(دليل التربية العملية، جامعة اليرموك)

بدأ برنامج التربية العملية في كلية التربية في جامعة اليرموك عام ١٩٩٦ وكان هدفه الأساسي، رفع سوية الطالب/المعلم من الناحية التربوية العملية إلى جانب الناحية النظرية في مجال تخصصه وربطه بخطط التطوير التربوي في وزارة التربية والتعليم وللحاجة الماسة إلى مواكبة استحداثها لبرامج تربوية لتخصصات جديدة.

ويعد مساق التربية العملية من أهم المساقات اللازمة لإعداد وتكوين الطالب/المعلم في تخصص معلم صف حيث انه يتيح اكتساب مهارات التدريس العملية والتعامل المباشر مع التلاميذ والمناهج الدراسية، ويكون لهذا المساق (٩) ساعات بحسب الخطة المعتمدة في الجامعة.

أهداف برنامج التربية العملية:

لبرنامج التربية العملية في جامعة اليرموك عدة أهداف من أهمها:

١- ترجمة المبادئ والنظريات والأفكار التي اكتسبها الطلبة/المعلمون في أثناء دراستهم بالجامعة إلى مواقف تعليمية حية.

٢- تنمية اتجاهات ايجابية لدى الطلبة/المعلمين نحو مهنة التدريس في مراحل التعليم العام.

٣- إكساب الطلبة/المعلمين كفايات التعزيز وإدارة الصف ومتابعة أداء التلاميذ في أثناء التعلم.

٤- بناء جسر من التواصل الأكاديمي والمهني بين الجامعة والكلية من جهة وبين مؤسسات التربية في القطاعين العام والخاص.

٥- إتاحة الفرصة للطلبة/المعلمين للتعرف على زملاء وزميلات لهم في الميدان مما يخلق فرصا للحوار الأكاديمي والمهني.

٦- الإسهام في دعم خطة التطوير التربوي في الأردن استجابة لتوصيات المؤتمر الأول للتطوير التربوي ١٩٨٧ والتي تعني بإعداد وتأهيل المعلمين والمعلمات من الناحتين النظرية والعملية قبل الخدمة وأثناءها.

الهيكل التنظيمي لبرنامج التربية العملية:

١- مدير البرنامج والذي يحمل درجة الدكتوراة في مناهج وأساليب تدريس إحدى المواد الدراسية الرئيسية.

٢- مساعد مدير البرنامج.ويحمل مؤهلا مسلكيا.

٣- مشرفين للتربية العملية في مجالات التخصص المختلفة.

٤- كادر إداري مناسب(إداري، سكرتير).

محتوى برنامج التربية العملية:

١- يقوم برنامج التربية العملية على مشاركة الطالب المعلم في التدريس الفعلي تحت إشراف فريق من المتخصصين في ميدان التربية العملية وضمن ظروف ومناخات تعليمية بحيث يكون للمساق(٩) ساعات معتمدة. ويحضر الطالب/المعلم اللقاء الأسبوعي مع مشرف التربية العملية لتدارس المشكلات والصعوبات التي تواجه المطبقين (ورشة عمل).

٢- يتم تقويم الطالب المعلم من خلال ما يلي:

أ- الزيارات الإشرافية التي يقوم بها مشرف التربية العملية بواقع ٣ زيارات صفية كاملة ولها ٧٠% من العلامة.

ب-التقارير التي تقدم عن الطالب المعلم من خلال مدير المدرسة المتعاونة وله ١٥% من العلامة.

ج- تقرير المعلم المتعاون وله ١٥% من العلامة.

آلية التنفيذ:

١- يسجل الطالب المساق التربية العملية النظري بعد استكمال جميع المتطلبات السابقة للمساق شريطة أن يكون ذلك بعد دراسة الطالب(١٠٠) ساعة معتمدة من خطته.

٢- يسجل الطالب في مساق التربية العملية في الفصل الأخير من سنة تخرجه أو الفصل الثاني إذا كان تخرجه متوقعا في الفصل الصيفي من نفس العام.

٣- يلتحق الطالب بإحدى المدارس المختارة لهذا الغرض بالتنسيق مع المعنيين في برنامج التربية العملية.

٤- يجب أن يداوم الطالب في المدرسة منذ بداية الدوام اليومي للمدرسة وحتى نهاية برنامجه التعليمي اليومي.

٥- يتابع المشرف على التربية العملية الطالب المتدرب في الميدان من خلال زيارات مبرمجة.

٦- يمكن توزيع مجالات التطبيق التي يمر بها الطالب في الجانب العملي على النحو الآتي:

أ- المشاهدة المدرسية ومدتها أسبوع واحد.

ب-المشاهدة الصفية العامة (غير التخصصية) ومدتها أسبوع واحد.

ج- التطبيق الجزئي خلال أسبوعين حيث ينفذ الطالب المتدرب أهداف جزئية من حصة صفية كاملة من برنامج المعلم المتعاون ويقوم بتدريس (٦) حصص أسبوعية على الأقل.

د- التطبيق الكلي ويتم خلال(١٠) أسابيع يطبق فيها الطالب/المعلم برنامج المعلم المتعاون ويقوم بجميع مهماته (تعليم، مناوبة،تربية صفية...) بالتنسيق مع المدير

المتعاون، وبعدها يبدأ المعلم المتعاون بالانسحاب من الحصة جزئيا حتى يصل إلى الانسحاب الكلي.

مهام المشرف التربوي:

يعد مشرف التربية العملية المؤثر المباشر في إحداث التغييرات الكمية والنوعية في السلوك العملي التعليمي للطلبة/المعلمين. لذا لا بد من توافر فيه بعض الكفايات للقيام بمسؤولياته ومهامه وهي:

١- التعاون مع مدير المدرسة في تحديد الفصول الدراسية التي سيمارس فيها الطلاب تدريبهم العملي.

٢- الاطلاع على الخطط الدراسية التي يعدها الطلبة/المعلمون ومناقشتهم في عناصرها ومحتوياتها، وتقديم العون والإرشاد لهم.

٣- حضور الحصص التي يدرسها الطلبة وتدوين الملاحظات بقصد إثراء المناقشات مع الطلبة المعلمين وتقديم البدائل والمقترحات التي تزيد من كفاءتهم.

٤- عقد اللقاءات والورش التدريبية للطلبة ومناقشة الطلبة فرادى وجماعات في المواقف التعليمية، وذلك لتحسين كفاياتهم في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم والمعالجة.

٥- تقويم أداء الطلبة/المعلمين بعد كل زيارة وذلك بتعبئة استمارة معدة لهذه الغاية.

٦- الاحتفاظ بسجل خاص يدون فيه جدول التربية العملية وأسماء الطلبة وملاحظات عن الدروس التي قام كل طالب بتدريسها وتوصياتها بهذا الشأن.

٧- تدريس مساق التربية العملية بشقيه النظري والعملي من خلال خطة عمل مشتركة يضعها برنامج التربية العملية.

مسؤوليات الطالب المعلم :

على الطالب المعلم مراعاة ما يلي:

١- الالتزام بتوجيهات مدير المدرسة المتعاونة.

٢- إشعار مسؤول برنامج التربية العملية بأية مشكلات وصعوبات تعترض سير التدريب.

٣- القيام بجميع مراحل التطبيق العملي مع المعلم المتعاون ومشرف التربية العملية.

٤- احترام طلبة الصف الذين يدرسهم والتمسك بأخلاقيات المهنة.

٥- الاطلاع على دليل المناهج والتطور في مادة التخصص.

٦- الالتزام بالدوام المدرسي الرسمي والتواجد في المكان المخصص لطلبة كلية التربية العملية للالتقاء بالمشرف.

٧- التحضير الذهني والكتابي للموضوعات التي سيدرّسها.

٨- التنسيق مع المعلم المتعاون واطلاعه على الخطة الأسبوعية ليتمكن المعلم من الإكمال من حيث انتهى إليه الطالب.

٩- يلزم الطالب/المعلم بالتخطيط والتدريس الفعال وتطوير نشاطات تعليمية تعلمية متقدمة واستخدام أساليب تدريس متطورة في مجال تخصصه.

دور مدير المدرسة المتعاونة:

لا يقل دور مدير المدرسة أهمية عن دور مشرف التربية العملية في تحقيق أهداف برنامج التربية العملية، ويتلخص دوره في:

١- تحديد الفصول التي سيمارس فيها الطلبة/المعلمون تدريبهم.

٢- تعريف الطلبة/المعلمين بأعضاء هيئة التدريس في المدرسة واطلاعهم على خططها وبرامجها ونشاطاتها وتوزيع المهام عليهم ليمارسوا الحياة الدراسية داخل المدرسة.

٣- إخبار المعلمين المتعاونين بضرورة مرافقة الطلبة المعلمين والبقاء معهم في الصفوف بصفة مراقب ومقوم في نفس الوقت.

٤- تعريف الطلبة/المعلمين بمرافق المدرسة كالمكتبة والمختبر والوسائل التعليمية والملاعب.

٥- تقديم بعض التسهيلات للطلبة /المعلمين كالخامات والمواد، وعمليات التصوير.

٦- إخبار مشرف التربية العملية ومدير برنامج التربية بأية تعديلات تضطر إدارة المدرسة إلى اتخاذها قد تؤثر على برنامج تدريب الطلبة المعلمين كالقيام برحلة أو زيارة عملية أو تغيير في الفصول التدريبية.

٧- إخبار مدير برنامج التربية العملية في حالة عدم التزام احد الطلبة المعلمين بالدوام الرسمي المتفق عليه.

دور المعلم المتعاون:

يقوم المعلم المتعاون بالواجبات الآتية:

١- تطوير خطة تفصيلية وواقعية بالتنسيق مع مشرف التربية العملية وإدارة المدرسة خاصة بطبيعة التدريب ومراحله المختلفة وتسلم منها نسخة لبرنامج التربية العملية.

٢- تعريف الطالب/المعلم بالبيئة المدرسية.

٣- تعريف الطالب المتدرب بأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية في المدرسة.

٤- تعريف الطالب المتدرب بطلبة المدرسة وطلبة الصفوف التي يدرسها أو يتعامل وحثهم على التعاون معه.

٥- العمل على حل أية مشكلات تعترض تكيف الطالب المتدرب نفسيا أو اجتماعيا في المدرسة.

٦- تعريف الطالب المتدرب بطلبة المدرسة وطلبة الصفوف التي يدرسها أو يتعامل معها وحثهم على التعاون معه.

٧- تعريف الطالب المتدرب بالكتب المدرسية وكذلك الأدلة.

٨- مساعدة الطالب المتدرب على ضبط الصف خاصة في بداية مرحلة التدريب.

٩- المساهمة في تقويم أداء الطالب المتدرب من خلال تقرير ترصد له علامات معينة يحددها برنامج التربية العملية.

١٠- حضور الدروس التي ينفذها الطالب المتدرب ثم الانسحاب تدريجيا من الموقف حسب قدرات الطالب المتدرب وتمكنه من التدريس.

التربية العملية في جامعة جرش:(دليل التربية العملية، جامعة جرش)

بدأ برنامج التربية العملية في جامعة جرش عام (٢٠٠٣) مع بداية إنشاء تخصص معلم صف ويعتبر هذا البرنامج خبرة هادفة تقدمها كلية التربية وهي التطبيق التدريجي والمرحلي والميداني من قبل الطالب/المعلم لجميع الأنشطة والخبرات التربوية والمعارف والمهارات التي يعد لها وتنظم في إطار برامج إعداد وتدريب المعلمين.

أهمية التربية العملية:

أن أهمية التربية العملية تتحدد من خلال الأهداف التي تسعى لتحقيقها وتنبثق من كونها تقضي على الفجوة بين النظرية والتطبيق، لأنه لا يمكن أن تحكم على طالب ناجح في المواد النظرية بأنه سينجح في عمله المستقبلي، لذلك فان أهميتها تكمن فيما يلي:

- ترجمة المعارف النظرية والأفكار التربوية إلى مواقف صفية عملية.
- اكتساب وتنمية المهارات التربوية بصورة تدريجية ومنظمة.
- التكيف مع المواقف التربوية وإزالة حواجز الخوف.
- المساعدة في تكوين اتجاهات وميول ايجابية نحو المهنة التي يعد لها.
- التعرف على القدرات الذاتية والكفايات التدريسية.
- التشجيع على مواجهة المشكلات التي قد يتعرض لها (الشعور بالأمن والثقة بالنفس).
- التعرف على أنماط سلوك الطلاب وطرق تفكيرهم.
- مشاهدة مواقف تدريسية من قبل المعلم المتعاون.
- القدرة على توفير التغذية الراجعة والتقويم.

أهداف التربية العملية:

إن الأهداف الأساسية للتربية العملية تتلخص فيما يلي:

١- تكوين اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم.

٢- التعرف على الإمكانات المتوفرة في المدرسة والتفاعل معها.

٣- التخطيط للتدريس بشكل فعال.

٤- الإدارة الصفية الفاعلة وضبط الصف.

٥- التعرف على سلوكات الطلبة/المعلمين ومشاركتهم والقدرة على حلها.

٦- استخدام الاستراتيجيات التدريسية المناسبة والتي تناسب مع المواقف المختلفة.

٧- القدرة على تحليل المنهاج.

٨- القدرة على إعداد الاختبارات وتصحيحها وتحليلها.

٩- التنسيق مع المعلم المتعاون لتحقيق الأهداف المشتركة.

١٠- توطيد العلاقة بين الجامعة ووزارة التربية والتعليم.

مبادئ التربية العملية:

هناك مجموعة من المبادئ الأساسية التي تقوم عليها التربية العملية ومنها:

١- التربية العملية تعتبر جزءا هاما من مساقات الإعداد لمعلم المستقبل والتي تقدمها كليات التربية.

٢- المشاهدة تعتبر الركن الأهم والأساس في برنامج التربية العملية.

٣- اهتمام البرنامج بجميع الأنشطة التي تمارس في المدرسة.

٤- أن يتم التطبيق في جو طبيعي وليس مصطنعاً.

٥- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب/المعلمين وخاصة التي تظهر خلال فترة التطبيق ولا يمكن تجاهلها.

٦- التقويم للطلبة ركن أساسي.

٧- التخطيط السليم ممن قبل جميع الإطراف المشتركة في البرنامج (الجامعة، المدارس المتعاونة).

٨- إعداد برنامج وخطط الإشراف من قبل الكلية.

٩- توفير الإمكانات المادية (وسائل الاتصالات، الوسائل التعليمية، الكتب).

مراحل التربية العملية(التمهيد،التنفيذ،التقويم):

١- مرحلة التمهيد للتربية العملية وهي هامة وأساس المراحل اللاحقة وتضم ثلاث مراحل الإعداد، الاستعداد،التهيئة.

٢- مرحلة التنفيذ وتشمل: مرحلة المشاهدة ومدتها (أسبوعان)، مرحلة التطبيق الجزئي، ومرحلة المشاركة الكلية (حتى نهاية الفصل)، مرحلة المشاركة الكلية (حتى نهاية الفصل).

٣- مرحلة تقويم التربية العملية: ويكون من خلال الزيارات التفقدية من قبل المشرفين، ومن خلال المعلمين المتعاونين،ومن خلال تصحيح الواجبات، وتكون الزيارات إما فجائية أو معلومة.

ادوار المعلم المتعاون العامة:

١- أن ينشئ علاقة مهنية مع الطالب والمشرف من الجامعة.

٢- أن يزود المشرف بأي ملاحظات ايجابية كانت أم سلبية حول تقدم الطالب/المعلم في التدريب.

٣- يساعد الطالب/ المعلم في حل المشكلات المتعلقة بسير التدريب.

٤- يقيم أداء الطالب بشكل مستمر أثناء فترة التدريب وذلك على شكل تقارير مكتوبة وبالإضافة إلى التقييم النهائي حسب النموذج المقرر من الجامعة.

مسؤوليات الطالب /المعلم :

إن الطالب/ المعلم هو أهم عنصر في التربية العملية، إذ أن جميع العناصر الأخرى المشاركة في البرنامج يسعون من اجل تطويره.

يتوقف نجاح برنامج التربية العملية على نجاح وتقدم الطالب/المعلم لتحقيق الأهداف الموضوعة وعلى مدى التزام الطالب/المعلم بمسؤولياته وواجباته التي يفرضها برنامج التربية العملية ومنها:

١- الالتزام بالقوانين والأنظمة والتعليمات المعمول بها في المدرسة.

٢- الالتزام بأوقات الدوام الرسمي الذي تحدده كلية التربية من الساعة الثامنة وحتى الواحدة أي من بداية الطابور الصباحي.

٣- الالتزام بتوجيهات مدير المدرسة والمعلم المتعاون ومشرف التربية العملية.

٤- تقديم التقارير والواجبات المطلوبة في أوقاتها المحددة.

٥- التطبيق الميداني للحصص المقررة.

٦- الالتزام بأخلاقيات مهنة التدريس واحترام الطلاب.

٧- التحضير الجيد للدروس.

٨- إعداد الوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ الدروس، وإعداد البحوث الإجرائية والعلمية.

ثانياً : الدراسات السابقة

نظراً لأهمية البحث فقد تم الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية السابقة المتعلقة بإعداد المعلم وتأهيله وهي:

الدراسات العربية:

- **دراسة الصائغ وآخرون(٢٠٠١) بعنوان: اختيار المعلم وإعداده بالمملكة العربية السعودية "رؤية مستقبلية"** –دراسة مقدمة للقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي تتناول هذه الدراسة بالتحليل نظام إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية من حيث: اختيار الطالب/المعلم ومعايير القبول بمؤسسات الإعداد، برامج إعداد المعلم وتدريبه، وظروف توظيف المعلمين ونموهم المهني، كما تعرض الدراسة في ثنايا معالجتها لموضوعها لنماذج من الخبرة والتجارب العالمية في مجال إعداد المعلم.

وانتهت الدراسة إلى طرح رؤية مستقبلية لاختيار المعلم وإعداده في المملكة تتحقق من خلالها الأهداف التالية: انتقاء أفضل المتقدمين وأكثرهم استعداداً لممارسة مهنة التدريس واجتذاب أحسن العناصر: خلقاً وذكاءً وعلماً ومهارة لمهنة التدريس، تطوير برامج الإعداد لتتناسب مع المستجدات المعرفية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية وفق ثوابت سياسة التعليم توظيف التقنية الحديثة في زيادة فاعلية برامج الإعداد وإثراء مفرداتها، تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والارتقاء بمستويات أدائهم، تحسين ظروف عمل المعلمين وحفز المتميزين ومكافأتهم وإتاحة المزيد من فرص النمو المهني والترقي في السلم الوظيفي أمام المعلمين .

- **دراسة الخطيب (٢٠٠٣) بعنوان: نموذج مقترح لإعداد المعلم في الوطن العربي للألفية الثالثة.** انطلقت مرتكزات هذا النموذج من إستراتجية تستند إلى المبادئ التالية: اعتماد إطار أو نموذج نظري لإعداد المعلمين، وضوح وتحديد أهداف برنامج إعداد المعلمين، وتلبية الحاجات المهنية للطلاب /المعلمين، المرونة وتعدد الاختبارات في برامج إعداد المعلمين، وتوجه برنامج إعداد المعلمين نحو الكفايات التعليمية، وان يحقق برنامج المعلمين التطابق أو التوافق ما بين الأفكار النظرية والممارسات العلمية، واستمرارية عملية إعداد المعلمين، وان يمكن البرنامج الطلاب/ المعلمين من تحقيق ذواتهم، واستثمار برنامج إعداد المعلمين لنتائج البحوث والدراسات العملية، واستثمار تكنولوجيا التربية، واعتماد المنهج المتعدد الوسائط في برنامج إعداد المعلمين، وإعداد المعلمين ومفهوم التربية المجتمعية. وتوصلت الدراسة إلى أن المكونات الرئيسية المقترحة لبرنامج إعداد المعلم العربي للألفية الثالثة تتمثل في الثقافة العامة، والثقافة التخصصية، والثقافة الاجتماعية، والثقافة المهنية.

- **دراسة (العبادي، ٢٠٠٤) بعنوان: مشكلات التربية كما يراها الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس،** وقد استخدم الباحث استبانتين إحداها للكشف عن مشكلات التربية العملية والأخرى للكشف عن الاتجاهات نحو مهنة التدريس. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن المشكلات الخمس الرئيسية التي تواجه الطلبة/ المعلمين كانت على التوالي: قلة الوسائل التعليمية وصعوبة توفيرها في المدارس المتعاونة، ومشكلة عدم التفرغ كليا للتدريب العملي، وإشغال الطلبة/المعلمين

بواجبات غير التدريس، كإشغال بعض الحصص واتكال بعض المعلمين المتعاونين على الطلبة المعلمين في تنفيذ حصصهم، ومشكلة كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد.

- **دراسة كاظم وجبر (٢٠٠٥) بعنوان: تقويم برنامج التربية الفنية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وفقا لبعض المعايير العالمية من وجهة نظر الخريجين** .هدفت الدراسة إلى اقتراح برنامج للتربية الفنية وفق المعايير العالمية لبرامج التربية الفنية . وقد تألفت عينة الدراسة من (١٠٥) من بين خريجي البرنامج بين عامي ١٩٩٤ إلى ٢٠٠٢ تم اختيارهم عشوائيا من بين أفراد مجتمع الدراسة ولغايات جمع المعلومات أعدت استبانه شملت مجالين هما: مكونات الخطة الدراسية(متطلبات القسم، ومتطلبات الكلية، ومتطلبات الجامعة) من حيث ملاءمتها، وكفايتها بالإضافة إلى ثمانية أسئلة تدور حول كفاية الخطة الدراسية وطرائق التدريس والتقويم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد العينة يرون أن برنامج إعداد معلم التربية الفنية بشكل عام دون مستوى التوقعات من جميع الجوانب التي شملتها الدراسة. ومع إقرار إفراد العينة بأن مقررات الخطة كانت مهمة إلا أن درجة رضاهم عنها كانت منخفضة وان هناك مقررات مهمة لا تتضمنها الخطة الدراسية للبرنامج وثمة مقررات اختيارية ينبغي أن تكون إجبارية.

- **دراسة أبو دقة واللولو (٢٠٠٧) بعنوان: دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة.** هدفت الدراسة إلى تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين، مع دراسة أية فروق تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي، ولتحقيق ذلك: تم توزيع أداة الدراسة بطاقة الخريج (في نهاية العام الدراسي٢٠٠٥-٢٠٠٦) على عينة عشوائية ممثلة من الخريجين في التخصصات المختلفة بلغت (٨٥٨)، وقد بينت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد العينة

التقويمية بخصوص مساقات التخصص، كانت تتراوح ما بين ٥٥% إلى ٧٨%، وفي مجال علاقة المدرسين بالطلبة كانت التقديرات ما بين ٦٦% إلى ٨٢%، وفي مجال التدريب الميداني كانت ما بين ٦٢% إلى ٧٩%، وأعلى من (٨٠%)عند تقييم الطلبة لمهاراتهم وقدراتهم، كما بينت النتائج أيضاً وجود فروقات دالة إحصائية، تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي في مجال مساقات التخصص، وعلاقة المدرسين بالطلبة، وأداء الكلية، كذلك للتقديرات التقويمية لإفراد العينة لقدراتهم وإمكاناتهم لصالح الكليات التطبيقية، والشرعية مقارنة بالكليات الإنسانية.

- **دراسة البدري(٢٠٠٨) بعنوان: واقع الأداء الحالي لكليات التربية للبنات بمنطقة جازان، في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي.** وتوصلت إلى أن كليات التربية لا زالت تدرب المعلمات على الأساليب التقليدية وعلى تنمية بعض المهارات التحصيلية التي لا تعلو فوق مستوى الحفظ، كما أن كليات التربية تعاني من قصور في التخطيط للربط بين برامج الكليات واحتياجات خطط التنمية، وعدم مواكبة البرامج الدراسية والوسائل التعليمية للتطور والاتجاهات العلمية، وكانت أهم التوصيات: ضرورة تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي بكليات التربية للبنات في المملكة العربية السعودية، وإنشاء لجنة متفرعة من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، تختص بتطبيق الاعتماد بكليات التربية (كليات التربية للبنات وكليات المعلمين) على غرار بعض اللجان أو الهيئات المتخصصة في اعتماد مؤسسات إعداد المعلمين في عدد من الدول المتقدمة.

- **دراسة شطناوي وعليمات (٢٠٠٨) بعنوان: مدى تحقيق برامج دبلوم التربية للكفايات التربوية في ظل اقتصاد المعرفة من وجهة نظر طلبة دبلوم التربية في الجامعات الأردنية.** لتحقيق أهداف الدراسة أعدت استبانه مكونه من (٣٠) فقرة

موزعة على أربعة مجالات تم توزيعها على (١٨٨) طالبا وطالبة توصلت نتائج الدراسة إلى أن مدى تحقيق برامج دبلوم التربية للكفايات التربوية كانت بدرجة كبيرة كذلك بينت عدم وجود فروق داله إحصائيا في مدى تحقيق الكفايات التربوية تعزى لمتغير الجامعة والقسم، وقد أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في خطط برامج دبلوم التربية وتعديلها بما يحقق الكفايات والمهارات والمعارف التي يتطلبها اقتصاد المعرفة.

- **قامت الشرعي(٢٠٠٩) بدراسة بعنوان " دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي"** هدفت إلى معرفة جوانب القوة والضعف في البرنامج بناءا على متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلم من وجهة نظر خريجي كلية التربية جامعة السلطان قابوس. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة طبقت على عينة تكونت من (٢٠٠) طالب وطالبة. وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك تفاوتا في مجالات تقويم البرنامج ما بين المستوى الكبير والمتوسط، وهي بشكل عام تعطي مؤشرات جيدة، وكانت فوق المتوسط عند تقييم الطلاب لما تعلموه من البرنامج.

-**دراسة درويش عطاء وحرب سلمان (٢٠٠٩) بعنوان: تقصي طبيعة العلاقة التكاملية بين مستويي الإعداد النظري للطلبة المعلمين، والإعداد العملي بجامعة الأزهر بغزة،** وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من الطلبة المعلمين المسجلين في سنة رابعة وعددهم (٢٧٨) طالبا وطالبة، كذلك (٢١) محاضرا من العاملين في مجال إعداد المعلم بالجامعات الفلسطينية، و(٧٦) مشرفا تربويا، و(١٣٦) مدير مدرسة مضيفة، و(٣٨٥) معلما مضيفا، واستخدم الباحث في هذه الدراسة ثلاث أدوات لجمع البيانات، تمثلت الأولى في إعداد قائمة بالكفايات العامة لاستطلاع الرأي من حيث؛ تحديد الأهمية النسبية لكل كفاية، أما الأداة الثانية فكانت عبارة عن اختبار تحصيلي يعكس الإعداد النظري، وكانت الأداة الثالثة

هي بطاقة ملاحظة صفية(الإعداد العملي)، وتكونت من (٣٣) بندا، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى التحصيل النظري؛ حيث بلغ المتوسط بنسبة (٧٤.٨%)، وهو متوسط عال. وأظهرت انخفاض مستوى الممارسة العملية؛ حيث بلغ متوسط الدرجات بنسبة(٤٨%). وبالتالي أشارت هذه النتيجة إلى امتلاك الطلبة المعلمين لمجموعة من الكفايات النظرية، لكنهم لا يطبقونها في الممارسات العملية.

-دراسة نجم منال (٢٠١٠) بعنوان: مدى فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التربية العملية لدى الطلبة المعلمين في قسم الدراسات الإسلامية، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، مصمم المجموعة التجريبية بإجراء قياس قبلي بعدي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣) طالبا وطالبا من قسم الدراسات الإسلامية مقسمين إلى (١٦) طالبا و(١٧) طالبة، وقد استخدمت الدراسة اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة كأدوات للدراسة، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي التقديرات التقويمية على بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات التربية العملية لإفراد العينة في التطبيق القبلي البعدي، لصالح التطبيق البعدي، هذا وأظهرت الدراسة أن هناك فروق دالة إحصائيا في متوسط التقديرات التقويمية على بطاقة الأداء لمهارات التربية العملية في القياس البعدي تبعا للجنس، كما وأظهرت الدراسة أن هناك فاعلية للبرنامج المقترح في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التربية العملية كما تقدر على بطاقة ملاحظة الأداء، وأظهرت الدراسة أن هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات مجموعتي الطلاب والطالبات على الاختبار المعرفي لمهارات التربية العملية في القياس البعدي تبعا للجنس، وأخيرا أظهرت الدراسة أن هناك فاعلية للبرنامج في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التربية العملية، كما تقدر على الاختبار المعرفي.

- **دراسة عطيات مظهر، وخالد مظهر(٢٠١٠) بعنوان: تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة.** هدفت هذه الدراسة إلى تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الحسين ين طلال من وجهة نظر الطلبة ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بتصميم استبانه مكونه من (٣٩) فقرة موزعة على ثلاث مجالات تم التحقق من صدقها وثباتها وتم توزيعها على (١٢١) طالبا وطالبه في برنامج الدبلوم العام في التربية. أشارت نتائج الدارسة إلى أن تقييم الطلبة، لأهداف ومحتوى ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية والبرنامج بشكل عام كان بدرجة متوسطة كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الطلبة، لأهداف ومحتوى ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية تعزى لمتغير الجنس ومتغير التخصص ومتغير عدد سنوات الخبرة.

- **دراسة درادكة (٢٠١١) بعنوان: برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس،** ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء وتطوير استبانة مكونة (٤٦) فقرة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي: بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل(٣.٥٦). واحتل مجال "الكتب والمراجع" المرتبة الأولى ثم جاء مجال " أهداف البرامج" ومجال " الخطط الدراسية" بالمرتبة الثانية ومن ثم جاء مجال المقررات الدراسية ثم مجال طرائق التدريس بينما جاء مجال أساليب التقويم في المرتبة الأخيرة، وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بعدة توصيات منها: إعادة النظر في الرؤيا الفلسفية والتربوية للعملية التعليمية للمعلم، بحيث تركز على المنهجية، مستوعبة في الوقت نفسه معطيات العصر ومتطلبات المستقبل.

- **دراسة العتيبي والربيع (٢٠١٢) بعنوان: تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE** هدفت إلى تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير (NCATE National Council for Accreditation of Teacher Education) (المجلس الوطني لاعتماد تعليم المعلمين) ولتحقيق ذلك تم تطوير استبانة، تم توزيعها على جميع أعضاء هيئة التدريس في الكلية (ذكورا وإناثا)، وأظهرت النتائج: توافر معيار الإطار المفاهيمي العام بدرجة كبيرة جدا، وتوافر كل من معايير: العمادة والموارد، والبرامج المقدمة، والخبرات الميدانية، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية، ونظام التقويم بدرجة كبيرة، وكانت درجة توافر معيار: التنوع متوسطة. أما متوسطات الأقسام حول توافر تلك المعايير فكانت متقاربة، في الوقت الذي كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور في مدى توافر تلك المعايير في كلية التربية في جامعة نجران.
- **دراسة الرمحي(٢٠١٣) بعنوان: "تقييم برنامج إعداد المعلمين في جامعة بير زيت بناء على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية** " هدفت الدراسة إلى تقييم برامج إعداد المعلمين في جامعة بير زيت، بناء على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية وذلك من وجهة نظر الطلبة الملتحقين بالبرنامج، ولتحقيق أهداف الدراسة صممت استبانة. تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالب وطالبة من طلبة السنة الثانية والثالثة في البرنامج. أظهرت النتائج أن اتجاهات الطلبة كانت ايجابية متوسطة على غالبية المحاور المتمثلة بمخرجات التعلم المقصودة، محتوى الخطة الأكاديمية، وجودة فرص التعلم، بينما كانت الاتجاهات الأكثر سلبية على البنود المتعلقة بمحور التقييم.

الدراسات الأجنبية :

- **دراسة سجاتانون Sujatanon (1989) بعنوان: تقويم نظام إعداد المعلم في تايلاند** من حيث مصادر إعداد المعلم، والمناهج، وطرائق التدريس، والأنشطة المصاحبة للعملية التعليمية، وعملية الإشراف والتقويم، والبحوث، وأوضحت نتائجها بان معاهد إعداد المعلمين لم تحقق الأهداف المرجوة، والمناهج لم تتماشى مع حاجات الطلبة الدائمة التعديل والتغيير، وأعضاء هيئة التدريس يعتمدون في تدريس الطلبة في الغالب على أسلوب المحاضرات.

- **دراسة دلورث وآخرون Dilworth and Others (1995) بعنوان : تكوين معلم وطني يمتلك مهارات مهنية جديدة،** ولديه القدرة على الإصلاح التربوية واكتساب المعارف والمهارات ومسايرة التحسين المستمر بهدف إعداد كل الطلاب الأمريكان للقرن القادم. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن تكوين المعلم المحترف يتطلب علاج التحديات التي يوجهها المعلمون مثل تحقيق العدالة بين الطلاب المتنوعين سكنيا، وطرق التقييم، والمناهج، والاهتمام بالمدارس وتدعيم العلاقة بينها وبين الكلية لتبادل المنفعة بينهما.

- **دراسة توماس ولودمان Tomas & Lodman (2001) بعنوان: تقييم نقاط قوة وضعف برنامج لإعداد المعلمين من مستوى البكالوريوس والماجستير من جامعة كارنجي.** تكونت عينة الدراسة من (٤٣٤) من حملة البكالوريوس والماجستير وفي عدد من جامعات الولايات المتحدة استخدم الباحثان استبانه تكونت من أربعة مقاييس فرعية وهي (الرضا الوظيفي، نوعية البرامج، والمهارة، والمعرفة، وأساليب الإدارة الصفية)، وقد أظهرت النتائج أن جميع الخريجين قيموا البرنامج بدرجة عالية كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في التقييم تعزى إلى الدرجة العلمية (بكالوريوس، ماجستير) كما

أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في تقييم البرنامج تعزى للجنس لصالح الإناث حيث كان تقييم الإناث للبرنامج أكثر ارتفاعا وايجابية.

- **دراسة Arthur E .Wise (2001) :**

تناولت هذه الدراسة الجزء الخاص بالسياق المتغير للتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، ورأت أن اعتماد برامج إعداد المعلم قد أحدثت تميزا في إعداد المعلم، فقد تطورت معايير دقيقة لإعداد المعلمين في المواد الدراسية وذلك على أساس بحثي وعملي وأداء المرشح وخبراته الإكلينيكية والتكنولوجية والتنوع، حيث أن إعداد المعلم في المؤسسة التعليمية يخضع لمراجعة خارجية صارمة، وان الأداء يقيم بشكل شامل قبل أن يمنح المرشح الترخيص لمزاولة المهنة، وتتضمن المهنة أنظمة جديدة لتنمية المعلم وضمان الجودة، وهذه الأنظمة عناصر مرتبطة بمعايير متقدمة لمنح الشهادة والترخيص والتنمية المهنية من اجل تحقيق التكامل التكنولوجي في المدارس.

- **دراسة ليندا دارلينق وآخرون Linda Darling and Others (2002) بعنوان: اعتماد برامج المعلمين قبل الخدمة** والتي شملت ثلاثة أجزاء الأول: يتعلق بعملية التقويم الذاتي داخل الكلية والثاني: يتضمن معايير ممارسة مهنة التعليم والثالث: شمل برنامج زيارة لجنة الاعتماد وسريتها، واجتماع ما قبل الزيارة لمناقشة الأهداف، واجتماع ما بعد الزيارة. ثم توصيات لجنة الاعتماد والمعايير الأخلاقية لممارسة المهنة، وشمل التقرير المقدم من قبل لجنة الاعتماد وجود نوعين من البرامج، برامج ممنوحة تمثل اعتماد أولي ممنوح بشروط واعتماد أولي غير ممنوح.

- **قام سو وواتكنز(So & Watkins, 2005) بدراسة بعنوان تفكير معلمي العلوم المبتدئين الذين يدّرسون المرحلة الأساسية في هونغ كونغ**، وذلك من خلال تتبع مجموعة من الطلبة/ المعلمين الملتحقين ببرنامج إعداد المعلمين لمدة، وذلك من خلال تتبع مجموعة من الطلبة/ المعلمين الملتحقين ببرنامج إعداد المعلمين لمدة عامين، ثم تابعوها خلال ممارستهم للمهنة في السنة الثالثة. وقد تمت دراسة طبيعة تفكير المعلمين في الجوانب التالية:
(التصورات، والتخطيط، والتعليم، والتأمل)، وتمت كذلك دراسة التغيرات التي يطرأ على تفكيرهم في هذه الجوانب خلال السنوات الثلاثة من خلال استخدام تقنيات بحثية متعددة.
أظهرت استجابات الطلبة/المعلمين أن تصوراتهم عن تعلم وتعليم العلوم تصنف في أربع فئات هي: النظرة البنائية المتمحورة حول المتعلم، والنظرة التجريبية المتمحورة حول المتعلم، والنظرة إلى المعلم كموضح للمعرفة، والنظرة إلى المعلم كناقل للمعرفة. أظهرت النتائج كذلك امتلاك معظم المعلمين المشاركين في الدراسة تصورا رئيسيا وآخر ثانويا، وان تصورات عدد كبير من المشاركين قد تغيرت في الاتجاه المطلوب، أي من التمحور القليل حول الطالب إلى التمحور الكبير حوله.

- **دراسة فجت وزملائه (Fajet, Bello, Leftwich, Mesler & Shaver 2005) بعنوان: تصورات الطلبة/ المعلمين فيما يتعلق بنوعية وخصائص المعلم الجيد وغير الجيد.** فقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبا جامعيا يدرسون مساقات في كلية التربية. أظهرت نتائج الدراسة أن استجابات الطلبة حول المعلم الجيد تقع ضمن خمسة محاور هي: السمات الشخصية، إدارة الصف والمعرفة البيداغوجية، اتجاهاته نحو الطلبة، اتجاهاته نحو مهنة التعليم، معرفته بالمادة التي يدرسها. وكان المحور الأكثر أهمية هو إدارته للصف ومعرفته البيداغوجية، حيث أظهرت استجابات الطلبة أن المعلم الجيد هو مبدع ويجعل التعلم مثيرا وممتعا، وقد تلاه في الأهمية سمات المعلم الشخصية، فالمعلم الجيد هو متحمس يثير دافعية الطلبة، صبور، متواضع، عادل. أما فيما يتعلق بالمعلم غير الجيد فقد كانت استجابات الطلبة تقع ضمن نفس المحاور الخمسة السابقة، ولكن المحور

الأكثر أهمية هو اتجاهات المعلم، فالمعلم غير الجيد لا يهتم بطلبته ولا يرغب بمساعدتهم. وقد تلاه في الأهمية السمات الشخصية، فالمعلم غير الجيد ممل وقاس.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

من العرض للدراسات السابقة يتضح زيادة الاهتمام بموضوع إعداد المعلمين وتأهيلهم عالميا وعربيا، وضرورة العمل على تطوير برامج إعداد المعلمين، والسعي من اجل أن يكون الطلبة /المعلمون طلاب اكفياء وبالتالي معلمين اكفياء، ويحتاج ذلك إلى تضافر جهود الجامعات ووزارات التربية والتعليم من اجل الارتقاء بالعملية التعليمية وبرامجها لتكون ذات مستوى عال ومستقبل علمي متطور.

فقد ركزت الدراسات السابقة على دراسة مدى فعالية برامج إعداد المعلمين منها ما كانت من وجهة نظر الطلبة/المعلمين ومنها ما كانت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومدى توافق الإطار النظري مع الواقع العملي ولوحظ أن اغلب الدراسات خرجت بنتيجة وهي: وجود قصور عام في برامج إعداد المعلمين وخاصة في مجال التوافق بين الإطار النظري والعملي، وأظهرت نتائج الدراسات أن برامج إعداد المعلمين لم تحقق الأهداف المرجوة، وأعضاء هيئة التدريس يعتمدون في تدريس الطلبة في الغالب على أسلوب المحاضرات أي كان هناك ضعف في تقييم طرائق التدريس. وأوصت دراسة شطناوي بضرورة إعادة النظر في خطط برامج دبلوم التربية وتعديلها بما يحقق المهارات والمعارف. كما وأظهرت النتائج ايضا أن برنامج إعداد المعلمين بشكل عام دون مستوى المطلوب، وأن كليات التربية لا زالت تعتمد على الأساليب التقليدية وتعمد أساسا على الحفظ دون تطوير الكفايات الأخرى.

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة بشكل كبير في تعريف برامج إعداد المعلمين وفي تحديد مجالات أداة الدراسة وفي تفسير نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها.

تشترك بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تقييم برامج إعداد المعلمين ومدى فعاليتها، حيث اشتركت الدراسة الحالية مع دراسة درادكة (٢٠١١) في معرفة برامج إعداد المعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس واشتركت في دراسة بعض المجالات المدروسة مثل: أهداف البرامج، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم. ولكنها تميزت في تقييم برامج إعداد المعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة المعلمين. وتتشابه الدراسة الحالية مع دراسة الشرعي (٢٠٠٩) حيث أن الدراستين هدفتا لمعرفة جوانب القوة والضعف في برنامج إعداد المعلم من وجهة نظر الطلبة الخريجين.

ومن جهة أخرى فان الدراسة الحالية تنفرد بتقييم برامج إعداد المعلمين في جامعة جرش واليرموك من وجهة نظر المدرسين والطلبة المعلمين معا؛ فبعض الدراسات ركزت على مدى فعالية برامج إعداد المعلمين من وجهة نظر الطلبة فقط ومنهم من درس مدى فعالية برامج إعداد المعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فقط ، وانفردت أيضا بالمجالات التي درستها وهي: النتاجات،المحتوى،طرائق التدريس،وأعضاء هيئة التدريس، والتقويم.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفا لمجتمع الدراسة، وعينتها، والأداة المستخدمة وإجراءات بنائها وتطويرها وخطوات التحقق من صدقها وثباتها، والطرق الإحصائية المستخدمة للوصول إلى معرفة نتائج الدراسة.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي كون هذا المنهج من انسب مناهج البحث بالنسبة للموضوع المطلوب بحثه.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المعلمين المتوقع تخرجهم في جامعتي اليرموك وجرش من كلية العلوم التربوية / معلم صف للفصل الثاني من العام الدراسي٢٠١٣/ ٢٠١٤، ومن أعضاء هيئة التدريس. والذي بلغ عددهم جميعا مائتان وأربعة وثلاثون (٢٣٤) مدرساً وطالباً.

هذا وقد اعتمد مجتمع الدراسة لصغره كعينة. حيث تم توزيع الاستبانة على العينة بقدر(٢٣٤) مفردة. واستردت (٢٢٧) منها فقط. وعند إدخالها وتحليلها تم استبعاد (٢٤) استبانة لعدم استيفاء الشروط.

وعليه فقد تكونت عينة الدراسة بشكلها النهائي من(٢١٠) مستجيباً في كل من جامعة اليرموك وجامعة جرش، وكما هو مبين في الجداول الآتية:

جدول (١)

التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب الجامعة

المستوى	العدد	النسبة المئوية %
جامعة جرش	42	%20
جامعة اليرموك	168	%80
المجموع	210	%100

جدول (٢)

التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب صفة المستجيب

المستوى	العدد	النسبة المئوية %
طالب / معلم	178	%84
مدرس	32	%16

يظهر الجدول (٢) أن عدد المستجيبين من الطلبة/المعلمين قد بلغ 84%، بينما بلغ بالنسبة للمدرسين في كل من جامعة اليرموك وجامعة جرش فقد 16%من أفراد عينة الدراسة.

جدول (٣)

التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب الخصائص الديمغرافية للمدرس

		العدد	النسبة المئوية
الجامعة التي يعمل فيها المستجيب	جامعة جرش	10	31 %
	جامعة اليرموك	22	69 %
الجنس	ذكر	24	75 %
	أنثى	8	25 %
المؤهل العلمي	ماجستير	2	6 %
	دكتوراة	30	94 %
سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	8	25 %
	من5-10سنوات	8	25 %
	أكثر من 10سنوات	16	50 %

أداة الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام استبانة مكونة من خمسة مجالات تتضمن ٤٧ فقرة، حيث تم تصميم هذه الأداة وتطويرها من خلال الاستعانة بالدراسات والأبحاث والرسائل الجامعية التي لها علاقة بموضوع الدراسة.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الاستبانة اعتمدت طريقة الصدق الظاهري (Face Validity) وتم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على (١٠) محكمين ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية والتربية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وطُلب من المحكمين إبداء ملاحظاتهم وأرائهم حول مدى صحة الفقرات ومناسبتها لقياس درجة فعالية برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية، وإضافة أية فقرة يرونها مناسبة، وتم بعد ذلك تفريغ استبانة التحكيم، واخذ الفقرة التي حصلت على إجماع (٨) محكمين كحد أدنى ، أي نسبة (٨٠%) فأعلى مع الأخذ بعين الاعتبار التعديلات والملاحظات والإضافات واستبعاد الفقرات التي لم يُوافق عليها، وذلك بما يتلاءم مع طبيعة الدراسة؛ حيث كانت الاستبانة بصورتها الاولية تتألف من (٥١) فقرة، وبعد عرضها على المحكمين وأخذ ملاحظاتهم اصبحت بصورتها النهائية تتألف من (٤٧) فقرة.

ثبات الأداة :

من أجل التحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب الثبات باستخدام معادلة (كرونباخ الفا) لقياس الاتساق الداخلي لكافة مجالات أداة الدراسة والتي بلغ عددها (٥) مجالات، وقد كانت نتـــائج كرونباخ الفا على النحو الآتي:

جدول (٤)

معاملات الثبات كرونباخ الفا لمجالات الدراسة

المجال	الثبات
النتاجات	٠.٨٧
المحتوى	٠.٨٨
أعضاء هيئة التدريس	٠.٧٨
طرائق التدريس	٠.٨٨
التقويم	٠.٩١

معيار الحكم :

تم اختيار مقياس ليكرت (Likert) الخماسي لأنه يعتبر من أكثر المقاييس استخداما لسهولة فهم وتوازن درجاته، حيث يشير أفراد العينة الخاضعون للاختبار على مدى موافقتهم على كل فقرة على النحو الآتي:

بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
(٥) درجات	(٤) درجات	(٣) درجات	(٢) درجة	(١) درجة

وقد تم اعتماد النموذج الإحصائي بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية الخاصة ببطاقة الملاحظة، وكما هو مبين في جدول (٥):

جدول (٥)

مستويات الإجابات كما تراها الباحثة

مرتفعة	٣.٦٦-٥
متوسطة	٢.٣٣-٣.٦٦
ضعيفة	اقل من ٢.٣٣

متغيرات الدراسة :

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

المتغير التابع: مستوى فعالية برامج إعداد المعلمين في جامعتي: اليرموك وجرش.

المتغيرات المستقلة: الجامعة، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

إجراءات الدراسة:

بعد إعداد وتطوير أداة الدراسة في صورتها النهائية والتأكد من صدقها وثباتها قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- تحديد عدد أفراد عينة الدراسة وذلك عن طريق رئاسة القسم في كليات التربية لجامعة اليرموك وجرش لتحديد عدد أعضاء هيئة التدريس، وتم الحصول على أعداد الطلاب من خلال إحصائيات أُخذت من دائرة القبول والتسجيل.
- الحصول على الموافقة لتسهيل مهمة البحث .
- توزيع أدوات الدراسة على عينة الدراسة والبالغ عددهم (٢٣٤).
- الحصول على استجابات أفراد العينة على أدوات الدراسة.
- تفريغ الاستجابات وإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة لها.

المعالجة الإحصائية :

بعد جمع المعلومات تم تفريغ البيانات واستخراج الإجابات عن أسئلة الدراسة باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت).
- للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل اختبار التباين المتعدد .

الفصل الرابع

عرض النتائج

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي تم التوصل إليها بعد تحليل بيانات أداة الدراسة، وسيتم الكشف عن دلالات الفروق لمتغيرات الدراسة، ومعرفة طبيعة العلاقة بين المتغيرات، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول:

ما مستوى فعالية برامج إعداد المعلمين بالجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة، وكما هو مبين في جدول (٦):

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازليا

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفعالية
١.	أعضاء هيئة التدريس	4.21	0.45	مرتفعة
٢.	النتاجات	4.17	0.54	مرتفعة
٣.	التقويم	4.08	0.62	مرتفعة
٤.	المحتوى	4.03	0.58	مرتفعة
٥.	طرائق التدريس	3.95	0.63	مرتفعة
٦.	الأداة ككل	4.08	0.49	مرتفعة

يظهر جدول(٦) أن المتوسطات الحسابية لجميع المجالات قد تراوحت ما بين (3.95-٤.٢١)، حيث حصل مجال (أعضاء هيئة التدريس) على أعلى متوسط حسابي بلغ

(4.2١)، وانحراف معياري (0.45)، يليه مجال (النتاجات) بمتوسط حسابي (4.17) وانحراف معياري (0.5٤)، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء مجال (طرائق التدريس) بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.63). أما الأداة ككل فقد حصلت على متوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (0.49).

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني

ما مدى فعالية برامج إعداد المعلمين بالجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة المعلمين؟

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة من وجهة نظر الطلبة المعلمين مرتبة تنازليا

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفعالية
١.	التقويم	3.84	0.66	مرتفعة
٢.	أعضاء هيئة التدريس	3.84	0.66	مرتفعة
٣.	المحتوى	3.83	0.60	مرتفعة
٤.	النتاجات	3.82	0.67	مرتفعة
٥.	طرائق التدريس	3.71	0.70	مرتفعة
٦.	الأداة ككل	3.81	0.56	مرتفعة

يظهر جدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة قد تراوحت ما بين (٣.٧١- ٣.٨٤)، حيث جاء مجال (التقويم) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.84)، وانحراف معياري (0.66)، يليه مجال (أعضاء هيئة التدريس) بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (0.66)، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء مجال (طرائق التدريس) بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (0.70). أما الأداة ككل فقد جاء المتوسط الحسابي(٣.٨١) وانحراف معياري (٠.٥٦) أي بدرجة مرتفعة.

كذلك قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات جميع أفراد عينة الدراسة جميعا(مدرسين، وطلبة/معلمين) على فقرات كل مجال من مجالات الدراسة، كما يلي:

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة من وجهة نظر جميع أفراد العينة (أعضاء هيئة التدريس والطلبة المعلمين) مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفعالية
١.	أعضاء هيئة التدريس	3.91	0.64	مرتفعة
٢.	التقويم	3.89	0.66	مرتفعة
٣.	النتاجات	3.89	0.66	مرتفعة
٤.	المحتوى	3.87	0.60	مرتفعة
٥.	طرائق التدريس	3.76	0.69	مرتفعة
٦.	الأداة ككل	3.86	0.56	مرتفعة

يظهر جدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لجميع فقرات المجال قد تراوحت ما بين (٣.٧٦- ٣.٩١) حيث جاء مجال (أعضاء هيئة التدريس) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.91)

وانحراف معياري (0.64)، يليه مجال (التقويم) بمتوسط حسابي (3.89) وانحراف معياري (0.66)، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء مجال (طرائق التدريس) بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (0.69). أما الأداة ككل فقد جاء المتوسط الحسابي (٣.٨٦) وانحراف معياري (٠.٥٦).

كذلك قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابــات جميع أفراد عينة الدراسة (أعضاء هيئة التدريس والطلبة المعلمين) على فقرات كل مجال من مجالات الدراسة، كما يلي:

المجال الأول: النتاجات

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال النتاجات مرتبه تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	**درجة الفعالية**
١.	تتضمن برامج إعداد المعلمين أهدافاً واضحة ومكتوبة تسعى الكلية لتحقيقها.	4.09	0.85	مرتفعة
٢.	تتصف نتاجات برامج إعداد المعلمين بالقابلية للقياس.	3.93	0.79	مرتفعة
٣.	تتلاءم نتاجات إعداد المعلمين مع سياسة وبرامج وزارة التربية والتعليم.	3.90	0.95	مرتفعة
٤.	تنسجم نتاجات برامج إعداد المعلمين مع أهداف الجامعة/الكلية.	3.86	0.92	مرتفعة
٥.	تتسم النتاجات بأنها معلنة لكل من المدرس والطالب	3.84	0.90	مرتفعة

٦.	تتسم نتاجات برامج إعداد المعلمين بالواقعية ويمكن تحقيقها في ضوء الإمكانات المتاحة.	3.83	0.95	مرتفعة
٧.	تتصف أهداف برامج إعداد المعلمين بالمرونة والسلاسة.	3.75	0.85	مرتفعة
٨.	جميع فقرات المجال	3.89	0.66	مرتفعة

يظهر جدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال قد تراوحت ما بين (٣.٧٥-٤.٠٩) حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي نصها (تتضمن برامج إعـداد المعلمـين أهـدافاً واضحة ومكتوبة تسعى الكلية لتحقيقها) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.09)، وانحـراف معياري (0.85)، يليه فقرة (تتصف نتاجات برامج إعداد المعلمين بالقابلية للقياس.) بمتوسط حسابي (3.93) وانحراف معياري (0.79)، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء فقرة (تتصف أهداف برامج إعداد المعلمين بالمرونة والسلاسة) بمتوسط حسابي (3.75) وانحراف معياري (0.85)، أما المجال ككل فقد جاء المتوسط الحسابي (٣.٨٩) وانحـراف معيـاري (٠.٦٦) وهو بدرجة مرتفعة.

المجال الثاني: المحتوى

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المحتوى مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفعالية
١.	ينمي محتوى برامج إعداد المعلمين لدى الطلبة المعلمين منظومة القيم والأخلاق	4.10	0.85	مرتفعة
٢.	يزود محتوى برامج إعداد المعلمين بمعرفة تناسب مجال التخصص	4.01	0.83	مرتفعة
٣.	يتصف محتوى برامج إعداد المعلمين بالمرونة.	3.99	0.84	مرتفعة
٤.	يعمل محتوى برامج إعداد المعلمين على تنمية اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم	3.97	0.89	مرتفعة
٥.	يمكن محتوى برامج إعداد المعلمين من إكساب الطلبة المعلمين الثقة بالنفس	3.95	0.84	مرتفعة
٦.	يستند محتوى برامج إعداد المعلمين إلى الفلسفة التربوية.	3.94	0.89	مرتفعة
٧.	يراعى في اختيار محتوى برامج إعداد المعلمين احتياجات النظام التعليمي.	3.82	0.84	مرتفعة
٨.	يوفر محتوى برامج إعداد المعلمين للطالب فرص الدراسة والبحث.	3.76	0.98	مرتفعة
٩.	يراعى في محتوى برامج إعداد المعلمين المعايير النمائية للطالب المعلم.	3.76	0.85	مرتفعة
١٠.	يراعى محتوى برامج إعداد المعلمين التوازن بين الخبرات النظرية والخبرات التطبيقية العملية.	3.66	0.92	متوسطة

.١١	يراعى محتوى برامج إعداد المعلمين التوازن بين الأنشطة الصفية واللاصفية.	3.56	1.05	متوسطة
.١٢	جميع فقرات المجال	3.87	0.60	مرتفعة

يظهر جدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال قد تراوحت ما بين (٣.٥٦-٤.١٠)، حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي نصها (ينمي محتوى برامج إعداد المعلمين لدى الطلبة المعلمين منظومة القيم والأخلاق) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.10)، وانحراف معياري (0.85)، يليه فقرة (يزود محتوى برامج إعداد المعلمين بمعرفة تناسب مجال التخصص) بمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (0.83)، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء فقرة (يراعى محتوى برامج إعداد المعلمين التوازن بين الأنشطة الصفية واللاصفية) بمتوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري (1.05)، أما المجال ككل فقد جاء المتوسط الحسابي (٣.٨٧) وانحراف معياري (٠.٦٠) وهو بدرجة مرتفعة.

المجال الثالث: أعضاء هيئة التدريس

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	**درجة الفعالية**
.١	يحرص أعضاء هيئة التدريس على الظهور بمظهر لائق	4.27	0.90	مرتفعة
.٢	يتحلى أعضاء هيئة التدريس بالأخلاق وحسن التصرف مع الطلبة	4.18	0.90	مرتفعة
.٣	يمتاز أعضاء هيئة التدريس بالكفاءة والتمكن من المادة العلمية	4.09	0.88	مرتفعة

٤.	تتناسب تخصصات أعضاء هيئة التدريس مع المواد المطروحة في البرامج	4.04	0.89	مرتفعة
٥.	يتابع أعضاء هيئة التدريس تطورات المعرفة ومواكبة احدث نظرياتها	3.96	0.90	مرتفعة
٦.	تعمل هيئة التدريس على إمداد الطالب المعلم بالمعلومات والمهارات والكفايات التي يحتاجها	3.84	0.96	مرتفعة
٧.	يقيم أعضاء هيئة التدريس علاقات ودية مع الإدارة مع الطلبة المعلمين	3.81	0.97	مرتفعة
٨.	يراعي أعضاء هيئة التدريس الفروق الفردية بين الطلبة	3.78	1.05	مرتفعة
٩.	يوظف أعضاء هيئة التدريس التكنولوجيا الحديثة في التدريس	3.58	1.08	متوسطة
١٠.	تتوافر حوافز كافية ومرضية لأعضاء هيئة التدريس	3.56	1.06	متوسطة
١١.	جميع فقرات المجال	3.91	0.64	مرتفعة

يظهر جدول (١١) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال قد تراوحت ما بين (٣.٥٦-٤.٢٧) حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي نصها (يحرص أعضاء هيئة التدريس على الظهور بمظهر لائق) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.27)، وانحراف معياري (0.9٠)يليه فقرة (يتحلى أعضاء هيئة التدريس بالأخلاق وحسن التصرف مع الطلبة) بمتوسط حسابي (4.18) وانحراف معياري (0.90)، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء فقرة (تتوافر حوافز كافية ومرضية لأعضاء هيئة التدريس) بمتوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري (1.06)، أما المجال ككل فقد جاء المتوسط الحسابي (٣.٩١) وانحراف معياري (٠.٦٤) وهو بدرجة مرتفعة.

المجال الرابع: طرائق التدريس

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال طرائق التدريس مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفعالية
١.	تتصف طرائق التدريس بالتنوع	3.96	0.92	مرتفعة
٢.	تناسب طرائق التدريس الخبرات المراد إكسابها للطالب المعلم	3.86	0.89	مرتفعة
٣.	تناسب طرائق التدريس الوقت المتاح للتعلم	3.83	0.90	مرتفعة
٤.	تتيح طرائق التدريس الفرصة للطلبة المعلمين أن يعبروا عن آرائهم	3.82	0.95	مرتفعة
٥.	تتيح طرائق التدريس فرصا للعمل الفردي والجماعي	3.77	0.99	مرتفعة
٦.	تثير الطرائق المتبعة في التدريس انتباه الطلبة المعلمين	3.75	0.90	مرتفعة
٧.	تراعي طرائق التدريس الفروق الفردية بين الطلبة	3.68	0.98	مرتفعة
٨.	تنمي طرائق التدريس المتعبة مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطالب المعلم	3.58	0.96	متوسطة
٩.	تستخدم تقنيات التعليم ضمن طرائق التدريس كلما أمكن ذلك	3.58	0.97	متوسطة
١٠.	جميع فقرات المجال	3.76	0.69	مرتفعة

يظهر جدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال قد تراوحت ما بين (٣.٥٨-٣.٩٦)، حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي نصها (تتصف طرائق التدريس بالتنوع)

على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.96)، وانحراف معياري (0.92)، يليه فقرة (تناسب طرائق التدريس الخبرات المراد إكسابها للطالب المعلم) بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (0.89)، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء فقرة (تستخدم تقنيات التعليم ضمن طرائق التدريس كلما أمكن ذلك) بمتوسط حسابي (3.58) وانحراف معياري (0.97)، أما المجال ككل فقد جاء المتوسط الحسابي (٣.٧٦) وانحراف معياري (٠.٦٩) وهو بدرجة مرتفعة.

المجال الخامس: التقويم

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التقويم مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	**درجة الفعالية**
١.	يقيس نظام التقويم الإطار النظري والعملي لأداء الطلبة المعلمين	4.03	0.93	مرتفعة
٢.	تتيح أساليب التقويم للطلبة المعلمين التعرف إلى نتائجهم التحصيلية	3.95	0.96	مرتفعة
٣.	تمتاز أساليب التقويم بأنها قابلة للتطبيق	3.91	0.89	مرتفعة
٤.	تكشف أساليب التقويم عن مقدار ما تم انجازه من أهداف	3.90	0.94	مرتفعة
٥.	يتناول التقويم جميع جوانب العملية التعليمية	3.87	0.96	مرتفعة
٦.	تحتفظ الأقسام الأكاديمية بسجلات نتائج عمليات التقويم	3.87	0.98	مرتفعة
٧.	يمتاز نظام التقويم المتبع بالاستمرارية (قبلي وتكويني وختامي وتتبعي)	3.87	1.02	مرتفعة
٨.	تمتاز أساليب التقويم بالتنوع في أدواتها واستراتيجياتها	3.86	1.03	مرتفعة
٩.	توجد معايير واضحة تحدد مستوى الأداء الجيد	3.84	0.89	مرتفعة

.١٠	توظف برامج إعداد المعلمين نتائج التقويم في تحسين برامج إعداد المعلمين	3.78	0.95	مرتفعة
.١١	جميع فقرات المجال	3.89	0.66	مرتفعة

يظهر جدول (١٣) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال قد تراوحت ما بين (٣.٧٨-٤.٠٣)، حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي نصها (يقيس نظام التقويم الإطار النظري والعملي لأداء الطلبة المعلمين) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.03)، وانحراف معياري (0.93)، يليه فقرة (تتيح أساليب التقويم للطلبة المعلمين التعرف إلى نتائجهم التحصيلية) بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.96)، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء فقرة (توظف برامج إعداد المعلمين نتائج التقويم في تحسين برامج إعداد المعلمين) بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (0.95)، أما المجال ككل فقد جاء بمتوسط حسابي (٣.٨٩) وانحراف معياري(٠.٦٦) وهو بدرجة مرتفعة.

الإجابة على السؤال الثالث والذي نصه:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة فيما يتعلق بفاعلية برامج إعداد المعلمين تعزى لمتغير الجامعة؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) لإجابات أفراد عينة الدراسة على حسب متغير الجامعة، وكما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) لإجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجامعة

المجال	الجامعة التي ينتمي اليها المستجيب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
النتاجات	جامعة جرش	42	3.98	0.58	1.42	0.16
	جامعة اليرموك	١٦٨	3.85	0.69	1.51	0.13
المحتوى	جامعة جرش	٤٢	3.96	0.53	1.48	0.14
	جامعة اليرموك	١٦٨	3.83	0.63	1.58	0.12
أعضاء هيئة التدريس	جامعة جرش	٤٢	4.09	0.51	2.81	*0.01
	جامعة اليرموك	١٦٨	3.83	0.68	3.15	*0.00
طرائق التدريس	جامعة جرش	٤٢	3.88	0.68	1.61	0.11
	جامعة اليرموك	١٦٨	3.71	0.69	1.62	0.11
التقويم	جامعة جرش	٤٢	4.01	0.62	1.81	0.07
	جامعة اليرموك	١٦٨	3.84	0.67	1.86	0.07
الأداة ككل	جامعة جرش	٤٢	3.99	0.49	2.16	*0.03
	جامعة اليرموك	١٦٨	3.81	0.58	2.30	*0.02

يتبين من جدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأداء ككل عند مستوى الدلالة على حسب متغير الجامعة (جرش، اليرموك)، وكانت الفروق لصالح جامعة جرش.

أما الفروق على حسب المجالات فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالـــة إحصـــائية لجميع المجالات باستثناء مجال (أعضاء هيئة التدريس) وكانت الفروق لصالح جامعة جرش.

وقامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت)، لإجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير صفة المستجيب، وكما هو مبين في جدول (١٥):

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لإجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير صفة المستجيب (مدرس، طالب/معلم)

المجال	الصفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
النتاجات	طالب / معلم	١٧٨	3.82	0.67	-3.279	*0.001
	مدرس	٣٢	4.17	0.54		
المحتوى	طالب / معلم	١٧٨	3.83	0.60	-2.020	*0.045
	مدرس	٣٢	4.03	0.58		
أعضاء هيئة التدريس	طالب / معلم	١٧٨	3.84	0.66	-3.524	*0.001
	مدرس	٣٢	4.21	0.45		
طرائق التدريس	طالب / معلم	١٧٨	3.71	0.70	-2.005	*0.046
	مدرس	٣٢	3.95	0.63		
التقويم	طالب / معلم	١٧٨	3.84	0.66	-2.227	*0.027
	مدرس	٣٢	4.08	0.62		
الأداة ككل	طالب / معلم	١٧٨	3.81	0.56	-3.005	*0.003
	مدرس	٣٢	4.08	0.49		

يتبين من جدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأداء ككـــل عنـــد مســـتوى الدلالة على حسب متغير صفة المستجيب (معلم/طالب، مدرس). فقد أظهرت النتائج وجـــود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المدرسين.

الإجابة عن السؤال الرابع من الدراسة:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بفاعلية برامج إعداد المعلمين تعزى لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذه السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، على حسب المتغير، وتحليل اختبار التباين المتعدد، وكما هو مبين في جدول (١٦):

جدول (١٦)

تحليل اختبار التباين المتعدد حسب متغيرات الدراسة الديمغرافية

المصدر	مجموع المربعات	الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
النموذج المعدل	4.53 (a)	16.00	0.28	1.28	0.28
التقاطع	330.36	1.00	330.36	1490.15	*0.00
الجنس	0.16	1.00	0.16	0.70	0.41
المؤهل العلمي	1.00	2.00	0.50	2.26	0.12
الخبرة	0.01	2.00	0.01	0.02	0.98
الجامعة	0.15	1.00	0.15	0.69	0.42

يتبين من جدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a<0.05$)، لإجابات أفراد عينة الدراسة المدرسين، على حسب متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، الجامعة). لإجابات المدرسين.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتقديم تفسير لهذه النتائج وفقا لأسئلة الدراسة، وفي ضوء الدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ما مدى فعالية برامج إعداد المعلمين بالجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

كانت نتيجة هذا السؤال أن تقييم درجة فعالية برامج إعداد المعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتفعة، حيث جاءت المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة مرتفعة وجاء مجال (أعضاء هيئة التدريس) على أعلى متوسط حسابي، يليه مجال (النتاجات)، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء مجال (طرائق التدريس).

وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية ذات مستوى عالٍ وذلك لما يتمتعون به من معرفة وخبرة كافية وفهم واضح لبرامج إعداد المعلمين وجاء مجال أعضاء هيئة التدريس أعلى متوسط، ويعود ذلك أن هذه النتيجة إجابة لسؤال تقييم برامج إعداد المعلمين من وجهة نظرهم أنفسهم أي أنه كان نوع من التحيز في التقييم.

واتفقت هذه النتيجة إلى حد ما مع دراسة درادكة (٢٠١١) حيث أن الدراستين كانتا على برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية، والدراستين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتشابهت في بعض المجالات التي تمت معالجتها، واتفقت إلى حد ما في النتائج حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل كانت متوسطة (٣.٥٦) قريبة من المرتفعة.

وقد تعزو الباحثة السبب الذي يقف خلف هذه النتيجة أن التعليم في الأردن والعالم بشكل عام خاضع لما يسمى بالثورة المعلوماتية والسعي وراء تطوير التعليم، حيث كانت هذه الدراسة في عام (٢٠١١) والدراسة الحالية عام (٢٠١٤) وقد شهد الأردن تطور نوعي وكمي في مجال التعليم، وما زال الاهتمام بالتعليم وتطويره من الأولويات التي يرعاها جلالة الملك عبد الله لإيمانه المطلق بأن الإنسان هو أساس التنمية وهو حاضرها ومستقبلها، حيث يسعى جلالته لإيجاد منظومة من الموارد البشرية ذات جودة وتنافسية وكفاءة عالية تسهم في تحقيق التنمية المستدامة. ومن هنا فإن هذا الاهتمام الذي يوليه جلالة الملك عبد الله للتعليم يشكل دافعا لمزيداً من الإنجاز والعطاء ليكون الأردن في المقدمة. حيث ذكرت دورية نيتشر أن لدى الأردن اكبر عدد من الباحثين في مجال البحوث والتطوير ويوجد في الأردن ألفا باحث لكل مليون شخص بين كل البلدان السبعة والخمسين الأعضاء في منظمة المؤتمر الإسلامي. بينما المتوسط في البلدان الأعضاء في منظمة المؤتمر الإسلامي يبلغ ٥٠٠ باحث لكل مليون شخص. ويعنى هذا أن عدد الباحثين بالنسبة للسكان في الأردن، أعلى من مثيلة في ايطاليا واليونان، ويقترب كثيرا من عددهم في المملكة المتحدة وايرلندا.

وحول تفصيل نتائج المجالات في هذا المضمار فقد حصل مجال (طرائق التدريس) على أعلى متوسط حسابي، حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي نصها (تتصف طرائق التدريس بالتنوع) على أعلى متوسط حسابي، يليه فقرة (تناسب طرائق التدريس الخبرات المراد إكسابها للطالب /المعلم)، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء فقرة (تستخدم تقنيات التعليم ضمن طرائق التدريس كلما أمكن ذلك).

وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تنوع طرائق التدريس الحديثة تبعاً لتغير النظرة إلى طبيعة عملية التعليم وطرائق التدريس المتبعة، وكان أكثر الأساليب استخداما هو أسلوب المحاضرات حيث كانت تعتمد على اللفظ والتسميع، ولكن لم تعد الأساليب التقليدية في التدريس تلاءم الحياة المعاصرة، ولذلك ظهرت نظريات تربوية عديدة تساعد على اكتساب العديد من المهارات العقلية والاجتماعية، وإتاحة الفرصة للمتعلم لتحصيل المعرفة بنفسه.

واتسعت لتشمل المستويات الإدراكية المعرفية، وذلك إيمانا من أعضاء هيئة التدريس أن الطالب هو محور العملية التعليمية التعلمية، وعليه أن يتحمل الدور الأكبر في القاعة الدراسية، وهذا يساعد على اظهار لقدرات الطلبة الكامنة والارتقاء بها.

أما فقرة " تناسب طرائق التدريس الخبرات المراد إكسابها للطلبة " فقد تعزى هذه النتيجة بأنها مرتبطة ارتباطا وثيقا بالنتيجة الأولى فنظرا لتنوع طرائق التدريس المتبعة والتنوع يعمل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة لذلك يتم إكساب الطلبة الخبرات والمعارف المنشودة، حيث أن كافة طرق التدريس الشائعة تهدف إلى تحقيق أهداف واحدة تتمثل في إكساب الطالب/المعلم الأنماط والخبرات التعليمية المرغوبة أي أن الطريقة المتبعة في التدريس تعمل على إكساب الطلاب المهارات الاجتماعية الأساسية وذلك لتطبيق طرائق واستراتيجيات حديثة تناسب استعدادات الطلاب والمدرسين.

وفيما يخص الفقرة التي جاءت في المرتبة الأخيرة وهي " تستخدم تقنيات التعليم كلما أمكن ذلك" فقد تعزو الباحثة هذه النتيجة للنقص الواضح في إعداد المدرس عملياً لاستعمال تقنيات التعليم وكذلك لعدم توافر الأجهزة التقنية التعليمية الحديثة، وأيضا لعدم تخصيص الجامعات ميزانية مناسبة لاستعمال مثل هذه التقنيات في التعليم، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة للتعقيدات الروتينية التي تفرضها الجامعة فيما يختص بالعهدة والصيانة وانتقالات الأجهزة فإذا ما حاول المدرس إن يفكر في استعمال الأجهزة التقنية سرعان ما يتراجع عن ذلك تجنبا لتحمل المسؤولية، وأيضا عدم توفر

الحوافز الكافية وأساليب التعزيز للمدرسين كأن تكون هناك علاوات أو ترفيعات في حين استخدم المدرس الأجهزة الحديثة في التدريس.

أما مناقشة جميع المجالات بشكل عام فقد جاءت كالآتي:

جاء المتوسط الحسابي **لمجال النتاجات** ككل بدرجة مرتفعة، حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي نصها (تتضمن برامج إعداد المعلمين أهدافاً واضحة ومكتوبة تسعى الكلية لتحقيقها) على أعلى متوسط حسابي، يليه فقرة (تتصف نتاجات برامج إعداد المعلمين بالقابلية للقياس)، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء فقرة (تتصف أهداف برامج إعداد المعلمين بالمرونة والسلاسة).

وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة " أن برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية تحتوي على أهداف مكتوبة وواضحة تسعى الكلية لتحقيقها" وذلك لتمسك الجامعات بالأنظمة والقوانين والتعليمات المتبعة في الجامعة، إذ لا بد لكل جامعة وكلية من رؤية ورسالة تسعى إلى تحقيقها.

أما **المحتوى** فقد جاء المتوسط الحسابي للمجال ككل بدرجة مرتفعة، حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي نصها (ينمي محتوى برامج إعداد المعلمين لدى الطلبة المعلمين منظومة القيم والأخلاق) على أعلى متوسط حسابي، يليه فقرة (يزود محتوى برامج إعداد المعلمين بمعرفة تناسب مجال التخصص)، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء فقرة (يراعى محتوى برامج إعداد المعلمين التوازن بين الأنشطة الصفية واللاصفية).

وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الجامعات الأردنية تسعى دائما لإكساب الطلبة منظومة القيم الأخلاقية لكي تؤهله لقيادة وكسب ثقة الآخرين. لذا جاءت مثل هذه البرامج المتعلقة بإعداد الطالب من جميع الجوانب لتعزيز مثل هذه المنظومة القيمية.

أما نتيجة "يزود محتوى برامج إعداد المعلمين بمعرفة واسعة تناسب مجال التخصص" فقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن محتوى برامج إعداد المعلمين يركز على المعرفة المراد إكسابها للطالب وذلك بما يتناسب مع مجال تخصصه لتخريج معلم يتمتع بثقافة واسعة وقدرة على تحسين وتطوير أدائه في ظل عصر المعلومات.

أما الفقرة التي جاءت في المرتبة الأخيرة والتي نصها " يراعى محتوى برامج إعداد المعلمين التوازن بين الأنشطة الصفية واللاصفية" فقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية: عدم اهتمام الجامعة للقيام بمثل هذه الأنشطة، عدم وجود ميزانية مخصصة للقيام بمثل هذه الأنشطة، عدم تشجيع المدرسين الطلبة للقيام بهذه الأنشطة ويعتبروها عبئا على المدرسين والطلبة ومضيع للوقت دون جدوى.

مجال أعضاء هيئة التدريس فقد جاء المتوسط الحسابي للمجال ككل بدرجة مرتفعة، أما فيما يتعلق بفقرات المجال جاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي نصها (يحرص أعضاء هيئة التدريس على الظهور بمظهر لائق) على أعلى متوسط حسابي، يليه فقرة (يتحلى أعضاء هيئة التدريس بالأخلاق وحسن التصرف مع الطلبة)، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء فقرة (تتوافر حوافز كافية ومرضية لأعضاء هيئة التدريس).

وقد تعزو الباحثة النتيجة لإيمان المدرسين بأن لشخصية المعلم و هيئته تأثيراً بالغ الأهمية في سلوك الطلاب الحالية والمستقبلية. ثم لأن العناية بالملبس وأناقته دون إسراف مطلب هام للمدرس حتى ترتاح لرؤيته العيون، ويتأثر به الطلاب في هذا الشأن.

أما النتيجة الثانية التي نصها" يتحلى أعضاء هيئة التدريس بالأخلاق وحسن التصرف مع الطلبة" وقد تعزى هذه النتيجة لإيمان عضو هيئة التدريس أن الطالب يحاول أن يقتدي به لذلك يهتم بان يكون قدوة حسنة للطالب ويسلك سلوكا حسنا في تصرفه وتعامله مع الآخرين بالتحلي بالأخلاق وحسن التصرف لكونه القدوة والمثال الأعلى للطالب.

أما النتيجة التي جاءت في المرتبة الأخيرة والتي تنص " تتوافر حـوافز كافيـة ومرضـية لأعضاء هيئة التدريس" تعزو الباحثة هذه النتيجة لعدم اهتمام الجامعة بمتطلبـات المدرسـين وتوفير الحوافز الكافية لهم وكذلك لضعف الإمكانات المادية بشكل عام في الأردن وهذا بدوره يؤدي إلى نتائج سلبية.

أما **مجال طرائق التدريس** فقد جاء المتوسط الحسابي للمجال ككل بدرجـة مرتفعـة، حيـث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي نصها (تتصف طرائق التدريس بالتنوع) علـى أعلـى متوسط حسابي، يليه فقرة (تناسب طرائق التدريس الخبرات المراد إكسابها للطالب المعلـم)، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء فقرة (تستخدم تقنيات التعليم ضمن طرائق التدريس كلما أمكن ذلك).

وتعزو الباحثة نتيجة تنوع طرائق التدريس الحديثة تبعاً لتغير النظرة إلي طبيعة عملية التعليم وطرائق التدريس المتبعة وكان أكثر الأساليب استخداما هو أسلوب المحاضرات حيث كانت تعتمد على اللفظ والتسميع ولكن لم تعد الأساليب التقليدية في التدريس تلاءم الحياة المعاصرة، ولذلك ظهرت نظريات تربوية عديدة تساعد على اكتساب العديد من المهارات العقلية والاجتماعية، وإتاحة الفرصة للمتعلم لتحصيل المعرفة بنفسه.

واتسعت لتشمل المستويات الإدراكية المعرفية إيمانا من أعضاء هيئة التدريس أن الطالب هو محور العملية التعليمية التعلمية، وذلك بان يتحمل الطالب الدور الأكبر في القاعة الدراسية، إظهار لقدرات الطلبة الكامنة والارتقاء بها.

أما فقرة " تناسب طرائق التدريس الخبرات المراد إكسابها للطلبة " فتعزى هذه النتيجة بأنها مرتبطة ارتباطا وثيقا بالنتيجة الأولى فنظرا لتنوع طرائق التدريس المتبعة والتنوع يعمل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة لذلك يتم إكساب الطلبة الخبرات والمعارف المنشودة، حيث أن كافة طرق التدريس الشائعة تهدف إلى تحقيق أهداف واحدة تتمثل في إكساب الطالب/المعلم الأنماط والخبرات التعليمية المرغوبة أي أن الطريقة المتبعة في التدريس تعمل على إكساب الطلاب المهارات الاجتماعية الأساسية وذلك لتطبيق طرائق واستراتيجيات حديثة تناسب استعدادات الطلاب والمدرسين.

وفيما يتعلق بالفقرة التي جاءت في المرتبة الأخيرة وهي " تستخدم تقنيات التعليم كلما أمكن ذلك" فتعزو الباحثة هذه النتيجة للنقص الواضح في إعداد المدرس عملياً لاستعمال تقنيات التعليم وكذلك لعدم توافر الأجهزة التقنية التعليمية الحديثة في بعض الجامعات، وأيضا لعدم تخصيص الجامعات ميزانية مناسبة لاستعمال مثل هذه التقنيات في التعليم، وممكن أن تعزى هذه النتيجة للتعقيدات الروتينية التي تفرضها الجامعة فيما يختص بالعهدة والصيانة وانتقالات الأجهزة فإذا ما حاول المدرس إن يفكر في استعمال الأجهزة التقنية سرعان ما ويتراجع عن ذلك تجنبا لتحمل المسؤولية، وأيضا عدم توفر الحوافز الكافية وأساليب التعزيز للمدرسين كأن تكون هناك علاوات أو ترفيعات في حين استخدم المدرس الأجهزة الحديثة في التدريس.

أما **مجال التقويم** فقد جاء المتوسط الحسابي للمجال ككل بدرجة مرتفعة، حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي نصها (يقيس نظام التقويم الإطار النظري والعملي لأداء الطلبة

المعلمين) على أعلى متوسط حسابي، يليه فقرة (تتيح أساليب التقويم للطلبة المعلمين التعرف إلى نتائجهم التحصيلية)، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء فقرة (توظف برامج إعداد المعلمين نتائج التقويم في تحسين برامج إعداد المعلمين).

وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن استخدام المدرسين استراتيجيات التقويم الحديثة مثل استخدام إستراتيجية الملاحظة، وإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالورقة والقلم يتيح للمدرسين تقويم الطلبة/المعلمين في الإطارين النظري والعملي؛ فالقلم والورقة مثلا يقيس الإطار النظري، وإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء والملاحظة تتيح تقييم الإطار العملي.

أما الفقرة التي جاءت في المرتبة الأخيرة وهي "توظف برامج إعداد المعلمين نتائج التقويم في تحسين برامج إعداد المعلمين" وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن عمليات التقويم المتبعة في الجامعة والتي يقوم بها المدرسون هي لغايات الاختبار وقياس قدرات ومهارات الطالب دون رجوع المختصين إلى نتائج التقويم واستخدامها واستغلالها في تحسين البرامج، وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة لعدم التواصل والتفاعل بين المدرسين والمختصين للمساهمة في تطوير برامج إعداد المعلمين المتبعة في الجامعة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

ما مدى فعالية برامج إعداد المعلمين بالجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة/المعلمين؟

إن نتيجة هذا السؤال جاءت أن الطلبة/المعلمين قيموا فعالية برامج إعداد المعلمين بدرجة مرتفعة. لمجالات الدراسة، حيث جاء مجال (التقويم) على أعلى متوسط حسابي، يليه مجال (أعضاء هيئة التدريس)، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء مجال (طرائق التدريس). وقد تشابهت هذه الدراسة إلى حد ما مع دراسة الشرعي(٢٠٠٩)، حيث جاءت النتائج قريبة جدا وكانت نتائج التقييم بدرجة متوسطة ومرتفعة. ودراسة توماس ولدمان (٢٠٠١) حيث أن جميع الخريجين قيموا البرنامج بدرجة عالية.

وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة أن برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية بشكل عام قد أحدثت تغييرا في تصورات الطلبة/ المعلمين حول التعلم والتعليم، وأن الجامعات الأردنية تعمل باستمرار على مراجعة برامج إعداد المعلمين، وتحسينها وتطويرها في ظل ما نعيشه من تغييرات متسارعة ومستمرة من شأنها أن تنعكس على برامج إعداد المعلمين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة فيما يتعلق بفاعلية برامج إعداد المعلمين تعزى لمتغير الجامعة؟

كانت نتيجة هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأداة ككل عند مستوى الدلالة على حسب متغير الجامعة (جرش، اليرموك)، وكانت الفروق لصالح جامعة جرش. أما الفروق على حسب المجالات فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجميع المجالات باستثناء مجال (أعضاء هيئة التدريس) وكانت الفروق لصالح جامعة جرش.

وتعزو الباحثة أسباب هذه النتيجة إلا أن جامعة جرش جامعة خاصة والمعروف أن الجامعة الخاصة تقدم خدمات أكثر مقارنة مع الجامعة الحكومية مقابل الرسوم العالية التي يدفعها الطالب وذلك لا بد أن ينعكس على تطوير برامج إعداد المعلمين وبالتالي على فعاليته.

أما بالنسبة لحسب متغير صفة المستجيب (مدرس، طالب/معلم) فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المدرسين، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية ذات مستوى عالٍ وذلك لما يتمتعون به من معرفة واسعة وخبرة كافية وفهم واضح لبرامج إعداد المعلمين أكثر من الطلبة المعلمين، وقد تعزى النتيجة إلى ان أعضاء هيئة التدريس متحيزين نوعاً ما إلى البرامج المتبعة في الجامعات التي يدرّسون فيها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع :

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بفاعلية برامج إعداد المعلمين تعزى لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس؟

وأظهرت نتيجة هذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a<0.05$)، لإجابات أفراد عينة الدراسة المدرسين، على حسب متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة). لإجابات المدرسين.

وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة بعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس إلى أن المدرسين على اختلاف جنسهم يتعرضون لنفس الظروف ويتعاملون مع فئة من الطلاب تقريبا متشابهة، ويتلقون نفس الخدمات، لذلك لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بينهم.

أما متغير المؤهل العلمي، فإن الدراسة تسعى لتقييم برامج إعداد المعلمين في الجامعات أي أنها لا تتأثر بمتغيرات المدرسين ومؤهلهم العلمي لانها تسعى لمعالجة برنامج متبع في الجامعة لذلك لم تكن هناك فروق .

أما متغير الخبرة، فتعزى النتيجة إلى أن خبرة المدرس لا تتأثر بتقييمه لفعالية برامج إعداد المعلمين، وذلك لإن برامج إعداد المعلمين كما ورد سابقا هو نظام متبع في الجامعة ككل لا ينفرد بمدرس خبرته عالية، دون مدرس خبرته أقل.

لذلك جاءت إجابات المدرسين(أعضاء هيئة التدريس) على اختلاف متغيراتهم متشابهة تقريبا.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالاتي:

١-متابعة الطالب/المعلم الخرّيج بعد الخدمة من قبل الجامعة لمدة سنة، وذلك للتأكد من تحقيق الأهداف.

٢- توفير التقنيات اللازمة وتسهيل عملية استعمالها في الجامعة، ويجب وجود متخصص لذلك.

٣- توفير الدعم المادي اللازم وكذلك الحوافز التشجيعية لكل من المدرس والطالب/المعلم بهدف الارتقاء بمستوى المخرجات والنتاجات للمنظومة التعليمية.

٤-إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية لتقييم برامج إعداد المعلمين من وجهة نظر الخبراء.

قائمة المراجع :

المراجع العربية :

القرآن الكريم.

الأحمد، خالد،(٢٠٠٥): **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**، دار الكتاب الجامعي،العين: الإمارات.

أبو دقة، سناء واللولو فتحية (٢٠٠٧): دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة ، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، المجلد ١٥، العدد الأول.

الإبراهيم ، عبد الرحمن والمسند، شيخة وقمبز،محمود،(٢٠٠٠): **الاتجاهات العالمية في إعداد وتدريب المعلمين في ضوء الدور المتغير للمعلم** ، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، الدوحة: قطر.

أحمد، دنيا علي (٢٠٠٧): **الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة،** دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية: مصر.

أبو نمرة، محمد خميس، وغانم بسام عمر(٢٠٠٧): المشكلات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية المتدربين أثناء التطبيق الميداني من وجهة نظر الأطراف المتعاونة، **مجلة جامعة القدس المفتوحة**، العدد العاشر، نيسان.

إسماعيل، زكريا،(٢٠٠٩): **إعداد وتأهيل المعلمين**، دار الفكر: ناشرون وموزعون،عمان: الأردن.

البدري، أميمة بنت منور عمر (٢٠٠٨): **واقع الاداء الحالي لكليات التربية للبنات بمنطقة جازان، في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي**، دارسة تطبيقية على كليات التربية بجامعة جازان. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى.

بن عيسى، السعيد،(٢٠٠١)، مقاربة نقدية لواقع نظام تكوين المعلمين والبدائل الممكنة – دراسة حالة الجزائر – **سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية**، العدد الأول،ص: (٢٧٧- ٣٠٠).

بركات، زياد (٢٠٠٥): الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، المجلد (٤٥) العدد(٢).

توم الان آر، (١٩٩٩): **إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين**، ترجمة بشير العيسوي، السلسلة العالمية للتربية والتعليم، السعودية،دار النشر الدولي.

التل، سعيد:(1998) **التربية والتعليم في الأردن نظرية وواقع وطموحات**، عمان، الأردن.

الخطيب، محمد وآخرون (١٩٩٩): **نحو إطار عام لبرامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية. دراسة مسحية**، المؤتمر الثالث لإعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية – كلية التربية – جامعة أم القرى، ص ١٦.

الخطايبة، ماجد،(٢٠٠٢): **التربية العملية الأسس النظرية وتطبيقاتها**، دار الشروق، عمان: الأردن.

الخطيب، احمد،(٢٠٠٣): **نموذج مقترح لإعداد المعلم في الوطن العربي للألفية الثالثة**، بحث مقدم إلى مؤتمر إعداد المعلم للألفية الثالثة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية ٩-١١ مارس ٢٠٠٣ العين.

دندش، فايز،عبد الحفيظ ، الأمين،(٢٠٠٢): **دليل التربية العملية وإعداد المعلمين**،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية: مصر.

درويش، إبراهيم (٢٠٠٢)، مدى استخدام أنشطة التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية والمعلمين في الخدمة في مراحل تدريس التربية الفنية "دراسة ميدانية"، **دراسات تربوية واجتماعية**، المجلد ٨، العدد ٤،جامعة حلوان، القاهرة : مصر.

درادكة، امجد محمود (٢٠١١): برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس،**دراسات العلوم التربوية**، المجلد (٣٨)، العدد(٣).

درويش، عطا وسلمان حرب(٢٠٠٩): **تقصي طبيعة العلاقة التكاملية بين مستويي الإعداد النظري للطلبة المعلمين، والإعداد العملي بجامعة الازهر بغزة**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد (٤٢)، ١-٢٦، يوليو ٢٠٠٩.

الرشدان، عبدالله والهمشري، عمر: (١٩٢١-٢٠٠٢)،**نظام التربية والتعليم في الأردن**، دار الصفاء للتوزيع والنشر، عمان: الأردن.

الرمحي، رفاء (٢٠١٣): **تقييم برنامج إعداد المعلمين في جامعة بير زيت بناء على معايير وكالة الضمان الجودة البريطانية**، المؤتمر العربي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن ، من ٢-٤ ابريل ٢٠١٣

راشد، علي،(٢٠٠١): **اختيار المعلم وإعداده**، دار الفكر العربي، القاهرة: مصر.

سعد ، محمود،(٢٠٠٠)، **التربية العملية بين النظرية والتطبيق** ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

سليمان، عبيدات وعبدالله الرشدان (١٩٩٣)، **التربية والتعليم في الأردن منذ عام (١٩٢١-١٩٩٣)**، جمعية عمال المطابع الأردنية.

الشرعي، بلقيس (٢٠٠٩): دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، المجلد (٢)، العدد (٤).

شويطر، عيسى (٢٠٠٦): **تطوير برنامج تدريبي قائم على الكفايات التعليمية التعلمية لإعداد معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن وأثره في ممارستهم لتلك الكفايات**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.

شطناوي، نايف، وعليمات، صالح،(٢٠٠٨): مدى تحقيق برامج دبلوم للكفايات التربوية في ظل اقتصاد المعرفة من وجهة نظر طلبة دبلوم التربية في الجامعات الأردنية. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٥(٣).**

الشميري، إصباح عبد القوي (٢٠٠٩): **تقويم برنامج الإعداد المهني للمعلم في الكلية العليا للقران الكريم بالجمهورية اليمنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، كلية التربية.

صبري، خولة وأبو دقة، سناء (٢٠٠٤): " دراسة تقييميه لواقع التربية العملية في كليات التربية، والجامعات الفلسطينية "، **مجلة الجامعة الإسلامية**، مجلد ١٢ ، العدد الأول، ص ٢١٩- ٢٣٦، الجامعة الإسلامية غزة.

الصائغ ، محمد بن حسن (٢٠٠١): **إختيار المعلم وإعداده بالمملكة العربية السعودية "رؤية مستقبلية**" مقدمة للقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي المنعقد بجازان بعنوان: المعلم في عصر متجدد، جازان: السعودية.

عبيدات، سهيل،(٢٠٠٧): **إعداد المعلمين وتنميتهم**، عالم الكتاب الحديث،اربد: الأردن.

العقيد، إبراهيم،(٢٠٠٣): **الشامل في تدريب المعلمين**، دار المؤلف للنشر والطباعة والتوزيع، بيروت:لبنان.

عياد، فؤاد وعوض، منير(٢٠٠٦):**أساليب تدريس التكنولوجيا**.مطبعة الوراق، غزّة: فلسطين.

العبادي، حامد (٢٠٠٤): مشكلات التربية كما يراها الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، **دراسات العلوم التربوية**، جامعة اليرموك، المجلد (٣١)، العدد (٢).

عطيات، مظهر وعطيات،خالد،(٢٠١٠): تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد ٦،عدد٣، ٢١٩- ٢٣٥.

عبد السلام، مصطفى(٢٠٠٠): **أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم**. دار الفكر العربي، القاهرة: مصر.

عبد الله ، عبد الرحمن، (٢٠٠٤): **التربية العملية ومكانتها في برامج تربية المعلمين**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان: الأردن، ط١.

العتيبي، منصور والربيع، علي (٢٠١٢): تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE ، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، مجلد (١)، العدد (٩).

عمايرة، محمد حسن، **التربية والتعليم في الأردن**، دار المسيرة، عمان: الأردن.

الكرداني، فتحي والسايح مصطفى (٢٠٠٢): **التربية العملية بين النظرية والتطبيق**، دار الكتاب الجامعي، العين: الإمارات.

الكندري،جاسم،(٢٠٠٢) : إعداد المعلم بجامعة الكويت الواقع والمأمول، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد ٣، البحرين.

كاظم، علي مهدي وجبر،صبيح كلش(٢٠٠٥): " **تقويم برنامج التربية الفنية وفقا لبعض المعايير العالمية من وجهة نظر الخريجين**." بحث قدم إلى المؤتمر السادس لكلية التربية/ جامعة اليرموك : العلوم التربوية والنفسية تجديدات وتطبيقات مستقبلية، اربد ٢٢-٢٤ نوفمبر ٢٠٠٥.

مصطفى، محمد وحواله، سهير(٢٠٠٥): **إعداد المعلم تنميته وتدريبه**، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

مدكور، علي احمد،(٢٠٠٥): **معلم المستقبل نحو أداء أفضل**، دار الفكر العربي، القاهرة: مصر.

مهنى ،غنايم (٢٠١٠): **محاضرات في نظم التعليم والقوى المؤثرة في النظم التعليمية**"، كلية التربية، جامعة المنصورة.

منيزل، عبد الله وعلوان، احمد (١٩٩٧): اثر برنامج تدريب المعلمين على مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة في ممارسة الكفايات التعليمية وعلاقة ذلك بالمؤهل العلمي، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، المجلد(٢٤) العدد (١).

منال، نجم (٢٠١٠): **مدى فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التربية العملية لدى الطلبة المعلمين في قسم الدراسات الاسلامية**، رسالة ماجستير غير منشورة.

المراجع الأجنبية

Arthur E, wise, (2001) , "creating a High- quality teaching force " **journal of Educatinal leadership**.

Braayan, L.(2003). Nestedness of beliefs: examining a prospective elementary teachers belief system about science teaching and learning. **Journal of Research in Science Teaching**, 40(9), 835-862.

Cheung-On, T. & Yin-Wah, P. (2001): **The changing roles of field experience tutors**, paper presentsd at the practicum symposium of field experience, hongkong institute of education.

Dilworth, and others, (1995) **professional Teachers Devlopment and the Reform Angnda**, washington.

Fajet, W. Bello, M. Leftwich, S.A. Mesler, J. L. & Shaver, A. N(2005): Pre-service teacher's perceptions in beginning education classes. **Teaching and Teacher Education**, 21(6), 717-727.

Jong, O.D & Brinkman, F . (1999): Investiging student teachers conceptions of how to teach: International network studies from science and mathematics education. **European Journal of Teacher Education**, 22(1),5-9.

Korthagen, F. Loughran, J. & Russell, T. (2006): Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. **Teaching and Teacher Education**, 22(8), 1020-1041

Levin, B. (2006): ``**English Object Alternations: A Unified Account**", unpublished ms, Stanford University, Stanford, CA

Linda Darling and others, (2002). **A Guide for panel Members for Presevice Teacher**, Education program Accreditation. Washington, U.S.A.

Nin Captivity Sujatanon, (1989): **Review of Teacher Education in Thailand**, Office Of The National Education Commission.

Noll, James. (2006): **Educational Issues**. McGraw-Hill Companies,Inc, Dubuque.

Royse, D,Thyer, B, Padgett,D,and logan, T: (2001). **Program evaluation**. (3rded).Belmont:Wadsworth/Thomson Learning.

So, W .M. Watkins, D.A. (2005): From beginning teacher education to professional teaching: A study of the thinking of Hong Kong primary science teachers. **Teaching and Teacher Education,** 21(5),525-541.

Tomas A. and Lodmman,w.(2001). Evaluating Education programs using A national survey. **Journal of Educational Research**, 9 (4), p4.

Tatto, M.T (1998): The Influence of Teacher Education on Teachers Beliefs about Purposes of Education, Roles, and Practice. **Journal of Teacher Education**,49(1), 66-77.

ملحق رقم (١)

الاستبانة بصورتها الأولية

جامعة جرش

كلية العلوم التربوية

ماجستير الإدارة التربوية

الأستاذ / الدكتور ....المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تحية طيبة وبعد :

تقوم الباحثة ميسر أسعد أحمد الرواشدة بدراسة بعنوان " تقييم برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية من وجهة نظر المدرسين والطلبة المعلمين " استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية ، ونظرا لما تتمتعون به من خبرة واسعة ورأي سديد فقد تم اختياركم لتحكيم هذه الاستبانة وإبداء رأيكم في بنائها وتطويرها آملاً التكرم بإبداء ملاحظاتكم وآرائكم.

واقبلوا فائق الاحترام

الباحثة :

ميسر أسعد أحمد الرواشدة

المتغيرات:

الجامعة التي ينتمي إليها المستجيب: جامعة جرش ☐ جامعة اليرموك

متغير الصفة : عضو هيئة التدريس ☐ طالب/معلم ☐

معلومات ديموغرافية : (خاصة بعضو هيئة التدريس)

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي : دبلوم عالي ☐ ماجستير ☐ دكتوراة ☐

سنوات الخبرة : أقل من ٥ سنوات ☐ من ٥-١٠سنوات ☐ أكثر من ١٠ سنوات ☐

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة		الصياغة اللغوية		التعديلات المقترحة
		منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
	المجال الأول : الأهداف					
1	**تتضمن برامج إعداد المعلمين أهدافاً واضحة ومكتوبة تسعى الكلية لتحقيقها.**					
2	**الأهداف مصاغة إجرائيا وقابلة للقياس.**					
3	**تتلاءم الأهداف مع الغايات الاجتماعية والتربوية لنظام التعليم.**					
4	**تعد أهداف برامج إعداد المعلمين واقعية ويمكن تحقيقها في ضوء الإمكانات المتاحة.**					
5	**تنسجم أهدافاً برامج إعداد المعلمين مع أهداف الجامعة.**					
6	**تتضمن المساقات الدراسية أهداف واضحة يسعى أعضاء هيئة التدريس لتحقيقها.**					

7	الأهداف معلومة لكل من الهيئة التدريسية والطالب.					
8	تتصف أهداف برامج إعداد المعلمين بالمرونة والسلاسة.					
	المجال الثاني : المحتوى					
9	يستند المحتوى إلى الفلسفة التربوية.					
10	يراعى في اختيار المحتوى احتياجات الطلبة.					
11	يراعى في المحتوى خبرات الطلبة المعلمين السابقة.					
12	يوفر المحتوى للطالب فرص الدراسة والبحث.					
13	يراعى المحتوى التوازن بين الخبرات النظرية والخبرات العلمية.					
14	يراعى المحتوى التوازن بين الأنشطة الصفية واللاصفية.					
15	يتصف المحتوى بالمرونة.					
16	يعمل المحتوى على إكساب الطلبة المعلمين الثقة بالنفس.					
17	يعمل المحتوى على إكساب الطلبة المعلمين اتجاهات وقيم وتصرفات اجتماعية مرغوب بها.					
18	يعمل المحتوى على تنمية اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم.					
19	يزود المحتوى الطالب بعمق معقول في مجال التخصص.					
	المجال الثالث : أعضاء هيئة التدريس					
20	يمتاز أعضاء هيئة التدريس بالكفاءة والتمكن من المادة العلمية.					
21	يتناسب عدد أعضاء هيئة التدريس مع أعداد الطلبة.					

					يتناسب أعضاء هيئة التدريس مع التخصصات الموجودة.	22
					يتحلى أعضاء هيئة التدريس بالأخلاق وحسن التصرف مع الطلبة.	23
					يحرص أعضاء هيئة التدريس على الظهور بمظهر لائق.	24
					يتابع أعضاء هيئة التدريس تطورات المادة ومواكبة احدث نظرياتها.	25
					يوظف أعضاء هيئة التدريس التكنولوجيا الحديثة في التدريس.	26
					تتوافر حوافز كافية ومرضية لأعضاء هيئة التدريس.	27
					يقيم أعضاء هيئة التدريس علاقات ودية مع الإدارة ومع الطلبة المعلمين.	28
					تعمل هيئة التدريس على إمداد الطالب المعلم بالمعلومات والمهارات والكفايات التي يحتاجها.	29
					يراعي أعضاء هيئة التدريس الفروق الفردية بين الطلبة.	30
					المجال الرابع : طرائق التدريس	
					تعمل طرائق التدريس على تحقيق الأهداف المحددة.	31
					تتصف طرائق التدريس بالتنوع.	32
					تثير الطرائق المتبعة في التدريس انتباه الطلبة المعلمين.	33
					تناسب طرائق التدريس الخبرات المراد إكسابها للطالب المعلم.	34
					تناسب طرائق التدريس الوقت المتاح.	35

36	تتيح طرائق التدريس الفرصة للطلبة المعلمين أن يعبروا عن آرائهم.					
37	توجه طرائق التدريس الطلبة المعلمين إلى مصادر التعلم.					
38	تناسب طرائق التدريس الفروق الفردية بين الطلبة.					
39	تتيح طرائق التدريس فرصا للعمل الفردي والجماعي.					
40	تستخدم تقنيات التعليم ضمن طرائق التدريس كلما أمكن ذلك.					
	المجال الخامس: التقويم					
41	يتناول التقويم جميع جوانب العملية التعليمية.					
42	توجد معايير واضحة تحدد مستوى الأداء الجيد.					
43	تمتاز أساليب التقويم بأنها قابلة للتطبيق.					
44	تكشف أساليب التقويم عن مقدار ما تم انجازه من أهداف.					
45	يمكن للطلبة المعلمين مراجعة نتائجهم التحصيلية.					
46	تمتاز أساليب التقويم بأنها متنوعة.					
47	نظام التقويم يقيس الإطار النظري والعملي لأداء الطلبة المعلمين.					
48	توظف الكلية نتائج التقويم في تحسين برامج إعداد المعلمين.					
49	نظام التقويم المتبع يمتاز بالاستمرارية (تكويني وختامي).					
50	تحتفظ الكلية بسجلات نتائج عمليات التقويم.					
51	تصدر الكلية تقارير دورية بنتائج التقويم.					

ملحق رقم (٢)

أسماء الأساتذة المحكمين

الرقم	الاسم	الجامعة	التخصص	الرتبة
١	أ.د مصطفى حوامدة	جامعة جرش	علم نفس	أستاذ مساعد
٢	د.باسم حوامدة	جامعة مؤتة	الإدارة التربوية	أستاذ مشارك
٣	د. قاسم القضاة	جامعة جدارا	الإدارة التربوية	أستاذ مشارك
٤	د. هادي طوالبة	جامعة اليرموك	دراسات اجتماعية	أستاذ مشارك
٥	أ.د حسن الطعاني	جامعة جدارا	الإدارة التربوية	أستاذ
٦	د.شاهر أبو شريخ	جامعة جرش	الإدارة التربوية	أستاذ مشارك
٧	د. احمد رضوان	جامعة اليرموك	الإدارة التربوية	أستاذ مساعد
٨	د.عونية أبو أسنينة	جامعة جرش	الإدارة التربوية	أستاذ مشارك
٩	د. عايد خوالدة	جامعة مؤتة	الإدارة التربوية	أستاذ مشارك
١٠	د. احمد بدح	جامعة البلقاء التطبيقية	الإدارة التربوية	أستاذ مشارك

ملحق رقم (٣)

الاستبانة بصورتها النهائية

جامعة جرش

كلية العلوم التربوية

ماجستير الإدارة التربوية

الأستاذ الدكتور / الدكتور المحترم

عزيزي الطالب/المعلم عزيزتي الطالبة المعلمة

تحية طيبة وبعد ،،،

فإن الباحثة تقوم بإجراء دراسة بعنوان " تقييم برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية من وجهة نظر المدرسين والطلبة المعلمين " استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية . أرجو التكرم بتعبئة الاستبانة المرفقة، وذلك بوضع إشارة (×) أمام الفقرة وذلك بحسب الدرجة التي تناسبها، علما بان المعلومات الواردة فيها لغايات البحث فقط وستعامل بسرية تامة.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة :

ميسر أسعد أحمد الرواشدة

المتغيرات:

الجامعة التي ينتمي إليها المستجيب: جامعة جرش ☐ جامعة اليرموك ☐

متغير الصفة : عضو هيئة التدريس ☐ طالب/معلم ☐

معلومات ديموغرافية : (خاصة بعضو هيئة التدريس)

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي : دبلوم عالي ☐ ماجستير ☐ دكتوراة ☐

سنوات الخبرة : أقل من ٥ سنوات ☐ من ٥-١٠سنوات ☐ أكثر من ١٠ سنوات ☐

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
	المجال الأول : النتاجات					
1	**تتضمن برامج إعداد المعلمين أهدافاً واضحة ومكتوبة تسعى الكلية لتحقيقها.**					
2	**تتصف نتاجات برامج إعداد المعلمين بالقابلية للقياس.**					
3	**تتلاءم نتاجات إعداد المعلمين مع سياسة وبرامج وزارة التربية والتعليم.**					
4	**تتسم نتاجات برامج إعداد المعلمين بالواقعية ويمكن تحقيقها في ضوء الإمكانات المتاحة.**					
5	**تنسجم نتاجات برامج إعداد المعلمين مع أهداف الجامعة/الكلية.**					
6	**تتسم النتاجات بأنها معلنة لكل من المدرس والطالب.**					

7	**تتصف أهداف برامج إعداد المعلمين بالمرونة والسلاسة.**					
	المجال الثاني : المحتوى					
8	**يستند محتوى برامج إعداد المعلمين إلى الفلسفة التربوية.**					
9	**يراعى في اختيار محتوى برامج إعداد المعلمين احتياجات النظام التعليمي.**					
10	**يراعى في محتوى برامج إعداد المعلمين المعايير النمائية للطالب المعلم.**					
11	**يوفر محتوى برامج إعداد المعلمين للطالب فرص الدراسة والبحث.**					
12	**يراعى محتوى برامج إعداد المعلمين التوازن بين الخبرات النظرية والخبرات التطبيقية العملية.**					
13	**يراعى محتوى برامج إعداد المعلمين التوازن بين الأنشطة الصفية واللاصفية.**					
14	**يتصف محتوى برامج إعداد المعلمين بالمرونة.**					
15	**يمكن محتوى برامج إعداد المعلمين من إكساب الطلبة المعلمين الثقة بالنفس.**					
16	**ينمي محتوى برامج إعداد المعلمين لدى الطلبة المعلمين منظومة القيم والأخلاق.**					
17	**يعمل محتوى برامج إعداد المعلمين على تنمية اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم.**					
18	**يزود محتوى برامج إعداد المعلمين بمعرفة تناسب مجال التخصص.**					
	المجال الثالث : أعضاء هيئة التدريس					
19	**يمتاز أعضاء هيئة التدريس بالكفاءة والتمكن من المادة العلمية.**					

20	تتناسب تخصصات أعضاء هيئة التدريس مع المواد المطروحة في البرامج.					
21	يتحلى أعضاء هيئة التدريس بالأخلاق وحسن التصرف مع الطلبة.					
22	يحرص أعضاء هيئة التدريس على الظهور بمظهر لائق.					
23	يتابع أعضاء هيئة التدريس تطورات المعرفة ومواكبة احدث نظرياتها.					
24	يوظف أعضاء هيئة التدريس التكنولوجيا الحديثة في التدريس.					
25	تتوافر حوافز كافية ومرضية لأعضاء هيئة التدريس.					
26	يقيم أعضاء هيئة التدريس علاقات ودية مع الإدارة ومع الطلبة المعلمين.					
27	تعمل هيئة التدريس على إمداد الطالب المعلم بالمعلومات والمهارات والكفايات التي يحتاجها.					
28	يراعي أعضاء هيئة التدريس الفروق الفردية بين الطلبة.					
	المجال الرابع : طرائق التدريس					
29	تتصف طرائق التدريس بالتنوع.					
30	تثير الطرائق المتبعة في التدريس انتباه الطلبة المعلمين.					
31	تناسب طرائق التدريس الخبرات المراد إكسابها للطالب المعلم.					
32	تناسب طرائق التدريس الوقت المتاح للتعلم.					
33	تتيح طرائق التدريس الفرصة للطلبة المعلمين أن يعبروا عن آرائهم.					

34	**تنمي طرائق التدريس المتبعة مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطالب المعلم.**					
35	**تراعي طرائق التدريس الفروق الفردية بين الطلبة.**					
36	**تتيح طرائق التدريس فرصا للعمل الفردي والجماعي.**					
37	**تستخدم تقنيات التعليم ضمن طرائق التدريس كلما أمكن ذلك.**					
	المجال الخامس: التقويم					
38	**يتناول التقويم جميع جوانب العملية التعليمية.**					
39	**توجد معايير واضحة تحدد مستوى الأداء الجيد.**					
40	**تمتاز أساليب التقويم بأنها قابلة للتطبيق.**					
41	**تكشف أساليب التقويم عن مقدار ما تم انجازه من أهداف.**					
42	**تتيح أساليب التقويم للطلبة المعلمين التعرف إلى نتائجهم التحصيلية.**					
43	**تمتاز أساليب التقويم بالتنوع في أدواتها واستراتجياتها.**					
44	**يقيس نظام التقويم الإطار النظري والعملي لأداء الطلبة المعلمين.**					
45	**توظف برامج إعداد المعلمين نتائج التقويم في تحسين برامج إعداد المعلمين.**					
46	**يمتاز نظام التقويم المتبع بالاستمرارية (قبلي وتكويني وختامي وتتبعي).**					
47	**تحتفظ الأقسام الأكاديمية بسجلات نتائج عمليات التقويم.**					

Abstract

Assessment of the Teachers' training programs at Jordanian universities from view point of faculty members and students/teachers

Prepared by:

Myasar Asaad Alrawashdeh

.The supervision of Prof. Dr

Ahmad Battah

This study aimed at evaluating teacher preparation programs in Jordanian universities from the perspective of university teachers and students teachers As well as the detection the responses of the sample according variables: the university, sex, qualification, and years of experience.

The study sample consisted of (210) between students and teachers from the University of Jerash and the University of Yarmouk, where the number of respondents in the University of Jerash (42) and the University of Yarmouk (168), where the number of students / teachers (178) and teachers (32) . To achieve the objective of the study questionnaire was developed which consisted of (47) items. The results showed that the effectiveness of teacher preparation programs in Jordanian universities from the point of view of faculty members came highly with a mean (4.08), and that the effectiveness of teacher preparation programs in

Jordanian universities from the perspective of teachers students came highly with a mean (3.81), and the presence of significant differences statistical performance as a whole at the level of significance depending on the variable University (Jerash , Yarmouk), and the differences were in favor of the University of Jerash, and the lack of statistically significant differences, the answers of the study sample teachers, depending on the study variables (sex, qualification, experience, university). Answers to teachers.

The study made several recommendations including the following: Follow-up after the student graduates from the service by the university for a year, so as to make sure of achieving the goals, Providing the necessary technologies and to facilitate the process used at the university, and there must be a specialist to do so, Providing the necessary material support, as well as incentives in order to raise the level of outputs and outcomes of the educational system, Conduct a study similar to the current study to evaluate teacher preparation programs from the viewpoint of experts.

Key words: assessment , teacher training programs , teachers students / teachers